

# «Vi er elever og skriver om ting vi bryr oss om, da.»

*En studie av tekstkulturelle forbilder i  
skoleavisa ved en videregående skole*

Hege Sælid



Masteravhandling i nordiskdidaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2010

# Sammendrag

Temaet for denne avhandlingen er tekstkulturer i skoleavistekster. Mitt utgangspunkt har vært å studere hva slags tekster elevene skriver til skoleavisa, hvilke rammer elevene forholder seg til, og elevenes oppfatning av å skrive tekster til skoleavisa. Bakgrunnen er at virksomheten Avis i skolen for fem år siden initierte et arbeid for å styrke skoleavis som didaktisk metode for elevenes læring og utvikling. Den skolen jeg har hentet materialet mitt fra til denne studien, er blant de skolene som deltok.

Ut fra et diakront og synkront perspektiv har målet mitt vært å besvare problemstillingen «Hvordan realiseres tekstkulturelle forbilder i skoleavisa ved en videregående skole?» Under problemstillingen har jeg hatt tre forskningsspørsmål som angår skrivemåte, multimodalt samspill og modelleser i skoleavistekstene. For å besvare problemstillingen har jeg gjort en kvalitativ kasusstudie der jeg metodisk har benyttet både tekstanalyse og forskningsintervju. Studien bygger på tolv skoleavistekster og transkriberte intervjuer fra et individuelt intervju og et gruppeintervju. Det teoretiske rammeverket tar utgangspunkt i teori om sakprosa, elevtekster og multimodale tekster. Skoleavisa produseres innenfor programfaget medie- og informasjonskunnskap ved den aktuelle skolen. Her realiseres skoleavis som en praksisnær del av faget, og kan forankres i alle de tre felles programfagene: «mediekommunikasjon», «mediedesign og medieuttrykk» og «medieproduksjon». Skoleavis kan også forankres i norsklæreplanens hovedområder «skriftlige tekster» og «sammensatte tekster».

Studien viser at tekstnormer fra både sakprosakulturen, aviskulturen og skolekulturen er realisert og intertekstuell til stede i de tolv skoleavistekstene som er analysert. Disse tekstkulturene skaper et normsamspill som etablerer en egen tekstkultur i skoleavisa, og som legger grunnlaget for at skoleavisa er sitt eget tekstkulturelle forbilde. Skoleavistekstene er sakpregede multimodale tekster med resonnerende strukturer. Her skriver elevene om erfaringsnære temaer realisert i en dialogisk sjanger der tekstene er rettet mot medelever både som empiriske lesere og modellesere. Både skoleavisa selv og læringsaktiviteten er en egen sjanger, og her har situasjonskonteksten større betydning for skrivingen enn kulturkonteksten.

Konklusjonene kan ikke generaliseres, men er å anse som kvalifiserte slutninger fattet på grunnlag av kvalitativ analyse av et begrenset utvalg tekster og intervjuer. De peker på noen tendenser som kan utforskes videre.

# Forord

En spennende, interessant, utfordrende og lærerik studie er over. Jeg vil rette en stor takk til alle som har gitt meg det nødvendige faglige grunnlaget for å gjennomføre arbeidet med denne avhandlingen.

Først og fremst vil jeg takke veileder Rita Hvistendahl for sitt imøtekommende vesen og for mange gode råd og innspill. Takk for raske, konstruktive, tydelige og saklige tilbakemeldinger!

En spesiell takk går til medielærerne ved skolen som lager skoleavisa jeg her har benyttet. Takk for interesse og velvilje, og for å tørre å la skoleavisa bli gjenstand for en studie. Takk til redaktøren for avisa og til de fem journalistene som velvillige stilte opp til intervju.

Takk til Jan Vincens Steen som ville møte meg som del av forarbeidet mitt, og takk til Olga Djordjilovic som ville møte meg i en tidlig famlende fase for å prate om multimodale tekster. Takk også til alle andre fagfolk som har brukt tid på å besvare mine henvendelser på e-post.

Og sist, men ikke minst; takk til Knut, Sivert og Simen for å ha gitt meg tid og rom til å gjennomføre arbeidet med denne avhandlingen. Deres nærvær i hverdagen har vært uvurderlig viktig!

Og takk til deg leser som har funnet det verdt å lese denne avhandlingen.

Hege Sælid,  
Blindern, 2010

# Innholdsfortegnelse

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | Innledning.....                             | 1  |
| 1.1   | Bakgrunn og valg av tema .....              | 1  |
| 1.2   | Problemstilling og forskningsspørsmål ..... | 3  |
| 1.3   | Forankring i læreplanen.....                | 4  |
| 1.4   | Annen forskning .....                       | 6  |
| 1.5   | Disposisjon for avhandlingen .....          | 8  |
| 2     | Teoretisk bakteppe .....                    | 10 |
| 2.1   | Tekstbegrepet.....                          | 10 |
| 2.1.1 | Sakprosa-begrepet .....                     | 11 |
| 2.1.2 | Avis og sakprosa .....                      | 12 |
| 2.1.3 | Elevtekster og sakprosa.....                | 13 |
| 2.2   | Kontekst.....                               | 14 |
| 2.3   | Modelleser .....                            | 15 |
| 2.4   | Tekstkultur og tekstnorm.....               | 16 |
| 2.4.1 | Tekstkultur og tekstnormer i aviser.....    | 17 |
| 2.4.2 | Tekstkultur og tekstnormer i skolen.....    | 18 |
| 2.5   | Tekststruktur.....                          | 19 |
| 2.5.1 | Teksttype .....                             | 19 |
| 2.5.2 | Sjangere .....                              | 20 |
| 2.5.3 | Skrivemåte.....                             | 20 |
| 2.6   | Multimodale tekster.....                    | 22 |
| 2.6.1 | Avis som multimodal tekst.....              | 22 |
| 2.6.2 | Modal affordans .....                       | 23 |
| 2.6.3 | Multimodalt samspill.....                   | 23 |
| 2.7   | Oppsummering .....                          | 25 |
| 3     | Forskningsmetode .....                      | 26 |
| 3.1   | Kvalitativ kasusstudie.....                 | 26 |
| 3.2   | Materiale og utvalg .....                   | 26 |
| 3.3   | Tekstanalytisk modell.....                  | 28 |
| 3.4   | Kvalitative forskningsintervjuer .....      | 29 |
| 3.5   | Anonymisering .....                         | 31 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 3.6   | Validitet og reliabilitet.....                          | 31 |
| 4     | Tekstanalyse .....                                      | 33 |
| 4.1   | Tekster om Operasjon Dagsverk .....                     | 33 |
| 4.1.1 | Første årgang .....                                     | 34 |
| 4.1.2 | Andre årgang .....                                      | 37 |
| 4.1.3 | Tredje årgang.....                                      | 40 |
| 4.1.4 | Fjerde årgang.....                                      | 43 |
| 4.1.5 | Femte årgang .....                                      | 46 |
| 4.1.6 | Oppsummering av tekster om Operasjon Dagsverk.....      | 49 |
| 4.2   | Tekster om studietur til København .....                | 50 |
| 4.2.1 | Første årgang .....                                     | 50 |
| 4.2.2 | Andre årgang .....                                      | 53 |
| 4.2.3 | Tredje årgang.....                                      | 56 |
| 4.2.4 | Fjerde årgang.....                                      | 58 |
| 4.2.5 | Femte årgang .....                                      | 60 |
| 4.2.6 | Oppsummering av tekster om studietur til København..... | 63 |
| 4.3   | Tekster fra påskeutgaven .....                          | 64 |
| 4.3.1 | Tekst om spilleavhengighet.....                         | 65 |
| 4.3.2 | Tekst om elevbedrift.....                               | 68 |
| 4.3.3 | Oppsummering av tekster fra påskeutgaven .....          | 71 |
| 4.4   | Oppsummering av tekstanalysen .....                     | 72 |
| 5     | Intervjupresentasjon .....                              | 74 |
| 5.1   | Intervju med redaktøren.....                            | 74 |
| 5.1.1 | Situasjonskontekst rundt to tekster i påskeutgaven..... | 81 |
| 5.1.2 | Multimodalt samspill i to tekster i påskeutgaven.....   | 82 |
| 5.1.3 | Oppsummering av intervju med redaktør.....              | 84 |
| 5.2   | Intervju med journalistene .....                        | 85 |
| 5.2.1 | Situasjonskontekst rundt to tekster i påskeutgaven..... | 90 |
| 5.2.2 | Multimodalt samspill i to tekster i påskeutgaven.....   | 94 |
| 5.2.3 | Oppsummering av intervju med journalister.....          | 97 |
| 5.3   | Oppsummering .....                                      | 98 |
| 6     | Oppsummering og drøfting .....                          | 99 |
| 6.1   | Hvilke skrivemåter er realisert i tekstene? .....       | 99 |

|     |   |     |
|-----|---|-----|
| 6.2 | Hvordan er det multimodale samspillet i tekstene realisert?.....                    | 106 |
| 6.3 | Hvilken modelleser trer frem i tekstene?.....                                       | 110 |
| 6.4 | Hvordan realiseres tekstkulturelle forbilder i skoleavisa?.....                     | 111 |
| 6.5 | Konklusjon.....   | 113 |
|     | Litteratur.....   | 114 |
|     | Appendiks.....  | 118 |
|     |   |     |
|     | Figur 1: Oversikt over rekkefølgen på tekstanalysen.....                            | 33  |
|     | Figur 2: Skrivemåter og kombinasjoner av skrivemåter i de tolv analysetekstene..... | 99  |

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og valg av tema

For fem år siden initierte virksomheten «Avis i skolen» et arbeid med å etablere flere skoleaviser rundt om i landet. Målet var å styrke skoleavis som didaktisk metode til elevenes læring og utvikling, samt styrke avisas demokratiske funksjon. Skoleavis er imidlertid ikke noe nytt, for det har vært produsert skoleaviser ved norske skoler i over hundre år. Ved Byarkivet for Oslo kommune finnes skoleaviser fra tidlig 1900-tallet, blant dem den håndskrevne avisa Fremand utgitt ved Hegdehaugen skole og Sagbladet utgitt ved Sagene skole. Det finnes likevel lite forskning på skoleavis. Derfor så jeg det som spennende å studere skoleavistekster, ikke minst fordi slike tekster både er sakprosa, elevtekster og multimodale tekster. Fordi aviser er forankret i en annen tekstkultur med andre tekstnormer enn den skjønnlitterære tekstkulturen som skolen tradisjonelt har forvaltet, tilbyr skoleavis en type skriving som ligger litt på utsiden av norskfaget. Det gjør det interessant å studere hvilke tekstkulturer som dominerer i skoleaviser. For å undersøke tekstkulturelle spor i skoleaviser har jeg hentet tekster fra aviser utgitt ved en av skolene som etablerte en skoleavis for fem år siden i regi av Avis i skolen.

Skoleavis tilbyr en reell skrivesituasjon med autentiske skriveoppgaver og stor frihet for elevene til å skrive for reelle mottakere om det de selv er opptatt av. Verdien av å skrive for reelle mottakere har vært et tema innen skrivepedagogikk de siste årene (Håland & Lorentzen 2007). Skoleavisskriving åpner for at elevene kan meddele seg til både medelever, lærere, familie og andre interesserte. Når tekstene skal leses av flere ulike lesere, må elevene på en ny måte tenke igjennom hva de vil si, hva de kan forutsette at leserne vet fra før, og hvordan de uttrykker seg, for både tekstens innhold og dens utforming henger sammen med hva teksten skal brukes til, og hvem som skal lese den (Overrein og Smidt 2009). Problemet med mye av skoleskrivingen har lenge vært at læreren ofte er den eneste mottakeren av elevenes tekster.

I dagens samfunn stilles det store krav til skriftkyndighet og komplekse språkferdigheter. I takt med stadig nye kommunikasjonsformer øker kravet til å mestre skriftlige fremstillinger. Med Læreplanen for kunnskapsløftet (2006) blir elevene tydeligere konfrontert med skriftkyndighet og utfordret til å skrive fagrelevante tekster med forbilder i andre tekstkulturer enn den skolen tradisjonelt har forvaltet (Berge 2005). Skolens skriveopplæring har vært

dominert av skjønnlitterære skrivemåter, og sakprosaens sjangere har ikke hatt like stor plass. Å oppdage nye sjangere, nye måter å komponere tekster på og nye uttrykksmåter er imidlertid nødvendig for å kunne lære å uttrykke seg skriftlig i et skriftpreget samfunn.

Det er et stort utviklingspotensial i at skriveopplæringen ikke lenger kun skal knyttes til norskfaget. Et viktig spørsmål i tilknytning til skrijving som grunnleggende ferdighet, er om elevene i praksis overfører kunnskap fra norskfaget når de skriver i andre fag. Når skrijving nå er knyttet nærmere til ulike fag og faginnhold, er sjansen stor for at flere elever finner noe interessant og viktig å skrive om, flere måter å skrive på, og flere grunner til å skrive. Ifølge Rutt Trøite Lorentzen (2008) er det viktig for elever å oppleve at det er en grunn til å skrive, og at noen er interessert i det de skriver. Ifølge virksomheten Avis i skolen (Bøyum 2005) kan arbeid med skoleavis gi elevene en god grunn til å skrive. I skoleavisa har skrijvingen et formål, og her genereres autentiske skrivetemaer som interesserer elevene. Når elevene skriver tekster til skoleavisa, må de søke etter informasjon, behandle informasjon, uttrykke meninger, ta avgjørelser og løse problemer i egenskap av å være journalister i et samarbeid med andre. Her får elevene tilbud om å skrive i nye sjangere, og her har sakprosaens sjangere stor plass. Når elever skriver til skoleavisa, får de erfaring i en type skrijving som de kan få bruk for i fremtiden. Blant annet får de trening i å utarbeide sammensatte tekster der både verbaltekst, bilder og layout sammen skaper mening.

I tillegg til at skoleavis er en didaktisk metode til elevers læring og utvikling, ønsker Avis i skolen å få flere elever til å lese aviser. I Norge leser majoriteten av elevene aviser. PISA-undersøkelsen fra 2006 viser at det er svært få norske elever som aldri leser aviser, og det henger trolig sammen med tilgangen, for i de fleste norske hjem er aviser lett tilgjengelig (Kjærnsli m.fl. 2006). Men papiravisene taper terreng i Norge generelt, trolig på grunn av økt Internett-bruk. I 2005 brukte ungdom i aldersgruppen 16–24 år i gjennomsnitt 14 minutter daglig på å lese aviser, mot 23 minutter i 2000 (Kjærnsli m.fl. 2006:152). Over halvparten av norske jenter og gutter oppgir at de leser aviser flere ganger i uka, men mange av elevene som ble intervjuet om lesevaner i PISA-undersøkelsen, sa at de brukte Internett til å «se på aviser». Det varierer hva avislesingen består i, både fra gang til gang og fra person til person. For elever på 9. trinn dreier avislesing seg i stor grad om sport og overskrifter, og hvis overskriften virker interessant, leser de gjerne hele teksten (Roe 2007, i Kjærnsli m.fl. 2006).

Jeg tror avislesing bidrar til å gjøre elevene kjent med tekstkulturen i aviser, og jeg vil derfor undersøke tekstkulturer nettopp i skoleavis. Selv kjenner jeg tekstkulturen i aviser godt fordi



jeg har bakgrunn fra journalistikk og informasjonsarbeid i en fag- og bedriftsavis gjennom mange år. En skoleavis er en slags bedriftsavis for skolen. Mens målgruppen for en fagavis er fagmiljøet i og rundt virksomheten, er målgruppen for en skoleavis miljøet i og rundt skolen. Og på samme måte som fag- og bedriftsaviser ofte har en positiv betydning for engasjementet og arbeidsmiljøet i bedriften, har skoleaviser en positiv betydning for engasjementet og miljøet i og rundt skolen.

For å undersøke tekstkulturer i skoleavistekster har jeg hentet tolv tekster fra en skoleavis utgitt ved en større videregående skole på Østlandet. Skolen har i underkant av 750 elever og vel 130 ansatte. Denne skolen er en av fire videregående skoler i regionen, og tilbyr studieforberedende utdanningsprogram i idrettsfag, musikk-dans-drama og studiespesialisering med programområder for realfag, språkfag, samfunnsfag og økonomi, samt det yrkesfaglige utdanningsprogrammet service og samferdsel. Skoleavisa utgis innenfor programfaget medie- og informasjonskunnskap som er et programområde under «Språk, samfunnsfag og økonomi». Til sammen følger 86 elever programfaget, hvorav 20 gutter og 66 jenter, og tre lærere er involvert. Skolen har utgitt skoleavis i fem år, og avisa kommer ut fire ganger i året: på høsten, til jul og påske, og før sommeren. Ved utgangen av skoleåret 2009/2010 er det utgitt i alt 20 aviser. Skoleavisa deles ut til alle skolens lærere og elever.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne avhandlingen tar utgangspunkt i følgende problemstilling: Hvordan realiseres tekstkulturelle forbilder i skoleavisa ved en videregående skole? Til problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke skrivemåter er realisert i tekstene?
2. Hvordan er det multimodale samspillet i tekstene?
3. Hvilken modelleser trer frem i tekstene?

Det første forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i studie 6 i KAL-materialet der Kjell Lars Berge (2005) karakteriserer skrivemåtene i elevtekstene. Det andre tar utgangspunkt i Theo van Leeuwens (2005) og Gunther Kress` (2003) multimodalitetsteori som Anne Løvland (2006) benytter i sin doktorgradsstudie om sammensatte elevtekster. Det tredje forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i modelleserbegrepet til Johan L. Tønnesson (2003, 2008). Alle begrepene blir utførlig behandlet i teorikapittelet (se s.10).

## 1.3 Forankring i læreplanen

Læreplanen for kunnskapsløftet (2006) åpner for å arbeide med pressetekster i undervisningen både gjennom grunnleggende ferdigheter, vektleggingen av sakpregede tekster, og det norskfaget omtaler som sammensatte tekster. Sentralt i Kunnskapsløftet er vekten på de fem grunnleggende ferdighetene i alle fag: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Skoleavis kan være én måte å tilegne seg disse ferdighetene på. Den skaper en arena der elevene kan samtale og lytte, der de kan formulere seg skriftlig, finne frem til informasjon og forstå fremstillinger, der de kan utvikle egne begreper og logiske resonnementer, og der de kan bruke digitale verktøy både til tekstbehandling, bildebehandling og layout.

Selv om norskfaget fremdeles har et særlig ansvar for skriftlige tekster, skal elevene nå arbeide med tekster i alle fag og lære fagenes respektive sjangere, teksttyper og uttrykksmåter. Fordi sakprosaen står sterkt i de fleste fag, vil elevene utvikle disse ferdighetene først og fremst ved å tilegne seg og skape sakprosa (Tønnesson 2008). I norskfaget, som tradisjonelt har vært et skjønnlitterært fag, er sakprosa for første gang likestilt med skjønnlitteraturen. Ifølge Dagrun Skjelbred (2006) var imidlertid sakprosaens sjangerregister bredere og mer detaljert i læreplanen L97 enn det som er tilfellet i Læreplanen for kunnskapsløftet. Med L97 skulle elever allerede i andre klasse *skape tekster i sjangrar som brev, ulike sakprosaetekster, dikt og forteljingar (...)* og *lage «bøker», veggaviser og plakatar* (Læreplan i norsk 1996:118). I Kunnskapsløftet er ikke sakprosa eksplisitt uttrykt i noen av kompetansemålene etter andre klassetrinn, foruten målet om at elevene skal kunne *finne skjønnlitteratur og faktabøker på biblioteket til egen lesing* (Læreplan i norsk 2006). Norskfaget beskrives imidlertid som et tekstfag som likestiller sakprosa og skjønnlitteratur:

*Gjennom lesing og skriving kan barn tidlig utvikle tanker, utforske nye verdener og stå fram med egne meninger og vurderinger. Etter hvert vil de unge få orientere seg i og tolke skjønnlitteratur og sakprosa fra fortid og samtid og fordype seg i selvvalgte emner.* (Læreplan i norsk 2006)

Verken sakprosa eller skjønnlitteratur er viet et eget hovedområde. Kompetansemål som angår sakprosa, er primært realisert under hovedområdet «Skriftige tekster», men også under hovedområdet «Sammensatte tekster» i form av ulike typer medietekster.

De ulike fagenes sakprosaetekster er ofte teksttyper som kombinerer ulike uttrykk. For å lese og skrive i alle fag må det derfor tas hensyn til et utvidet tekstbegrep som omfatter flere uttrykksformer enn skrift alene. Men bare norskfaget identifiserer dem som sammensatte tekster og vier dem et eget hovedområde. Selv om dette begrepet tidligere ikke har vært benyttet i norskfagets læreplaner (Rogne 2008), har læreplanene lenge operert med et utvidet tekstbegrep. Tanken om et slikt utvidet tekstbegrep ble introdusert på 1970-tallet i planer både for grunnskolen og lærerutdanningen. Men først tjue år senere, på 1990-tallet, tok planverket det utvidede tekstbegrepet på alvor: i lærerutdanningen i 1992, i videregående skole i 1994 og i grunnskolen i 1997. Slik peker 1990-tallets planer og reformer frem mot området sammensatte tekster i Kunnskapsløftets læreplan (Rogne 2008). Under avsnittet «Formål» introduserer norskplanen begrepet sammensatte tekster i forbindelse med et utvidet tekstbegrep:

*Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Et norskfag for vår tid bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene. Faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, læring, refleksjon og vurdering. (Læreplan i norsk 2006)*

Slike kombinerte tekstuttrykk er sentralt i programfaget medie- og informasjonskunnskap, men læreplanen i faget omtaler dem ikke spesielt. Mens norskfaget har løftet sammensatte tekster opp som en egen kategori og et eget hovedområde, faller slike tekster inn under hovedområdet «Uttrykksformer» i mediefaget. Men også under «Føremål» og «Gunnleggende ferdigheter» retter læreplanen stor oppmerksomhet mot *arbeid med egne uttrykksformer i tekst-, lyd- og bildemedium og kombinasjoner av disse og det å formidle informasjon og meninger i ulike kommunikasjonsuttrykk, som tekst, lyd og bilde på ulike nivå*. Under hovedområdet «Uttrykksformer» er det særlig to kompetansemål for henholdsvis medie- og informasjonskunnskap 2 og 3 som uttrykker dette eksplisitt:

- *forme ut egne journalistiske medieuttrykk i ulike kanaler og grunnlegge val av målgruppe, kanal og teknologi*
- *skape og presentere egne medieprodukt i ulike kombinasjoner av tekst, lyd og bilde og grunnlegge val av medium og publiseringsform.*

(Læreplan i medie- og informasjonskunnskap 2006).

## 1.4 Annen forskning

Det finnes lite forskning på skoleavis. Her vil jeg kort omtale forskning som dreier seg om avistekster og elevtekster. Elise Seip Tønnessen står bak flere studier om barn og medier, deriblant *Skoleaviser: mellom mediekultur og oppdragerkultur; en undersøkelse* (1990). I boka *Mening i medier – medietekster i norskundervisningen* hevder Tønnessen (1992:150) at avisarbeid skaper en realistisk kommunikasjonssituasjon som ramme for elevenes skriving, for elevene får mange muligheter til å ta i bruk teksttyper som de tradisjonelt ikke har fått så mye trening med i skolen. I masteravhandlingen *Skoleavis som skriveoppgave og skrivesituasjon: en studie av seks åttendeklassingers arbeid med skoleavistekster* studerer Carina Westgaard Sætre (2009) hvordan skoleavis egner seg som læringsressurs og motivator for skriving i norskfaget. Studien viser at elevene har læringsutbytte av skoleavisarbeid både i det som angår norskfaglige mål, digital kompetanse og tema for teksten.

Det er gjort mange nærgående analyser av ulike nyhetsmedier og avistekster, både innholdsanalyser og komparative analyser av kildebruk og stoffprioritering, nettsteder og kringkasting. Men først de siste 10–15 årene har medietekster blitt studert i et tekstperspektiv. Tidligere dreide lingvistiske analyser av medietekster seg om grammatikk eller språknormer, men de er nå supplert med mer kontekst- og tekstualitetsbaserte analyser (Hågvar 2003:16) både i mastergradsavhandlinger og doktorgradsavhandlinger. I doktorgradsavhandlingen *Aktører, talehandlinger og nyhetsdramaturgi: Avisene som handlingsmedium* bygger Terje Hillestad (1997) både på journalistikk og tekstlingvistikk i studien av presentasjonsformer og mediedramaturgi i nyhetsartikler i VG og Dagbladet. Og i doktorgradsavhandlingen *Avisas andlet. Førstesida som tekst og diskurs. Dagbladet 1925–1995* bygger Aslaug Veum (2008) på et lingvistisk/sosialsemiotisk grunnlag i den diakrone analysen av Dagbladets førstesider.

En del avistekstforskning er også fremkommet innenfor rammen av sakprosaprojekter det siste tiåret. I 2005 ble forskningsmiljøet *Norsk sakprosa* opprettet i tilknytning til Universitetet i Oslo, under ledelse av professor Johan L. Tønnesson. Dette forskningsmiljøet gir ut en skriftserie som nå består av elleve bøker, og flere av dem dreier seg om medietekster. Det viser at avistekster plasseres innenfor sakprosasjangeren. Under arbeidet med denne avhandlingen har jeg sett på *Fire blikk på sakprosaen* av Kjell Lars Berge, Kjersti Rongen Breivega, Thore Roksvold og Johan L. Tønnesson (2001) som inneholder analyser av tekster fra magasinene *Illustrert vitenskap* og *PC world Norge*, og *Hele folkets diskurs. En kritisk*

*diskursanalyse av den gode VG-sak* av Yngve Benestad Hågvar (2003). Jeg har også gjort bruk av doktorgradsavhandlingen til Johan L. Tønnesson (2003) *Tekst som partitur eller Historievitenskap som kommunikasjon. Nærlesing av fire historikertekster skrevet for ulike lesergrupper*. Her studerer Tønnesson vitenskapens kommunikasjon med omverdenen ut fra synet på en historievitenskapelig tekst som god dersom den er relevant for tekstens medskapende lesere. Fremfor å være noe som overføres til publikum, er vitenskap altså kommunikasjon som er avhengig av skaperkraft hos alle parter. Tønnesson opererer med et modelleserbegrep, og jeg gjør bruk av dette begrepet i denne avhandlingen. Tønnesson har også redigert antologien *Den flerstemmige sakprosaen* (2002) og skrevet *Å forstå sakprosa* (2008), som utførlig definerer og behandler sakprosa. Sakprosa er også tema for Cecilie Weyergangs (2010) masteravhandling *De møter jo sånne saktekster veldig ofte, overalt* som dreier seg om utvalg av sakprosaetekster i norskundervisningen. Her belyses seks av tekstene i sakprosakanonen som Landslaget for norskundervisning (LNU) la frem i mars 2009. Også masteravhandlingen til Astrid Myraunet (2010) tar utgangspunkt i LNUs sakprosakanon under tittelen *Fire forbilledlige tekster fra samtidsdelen av LNUs sakprosakanon i åtte klasserom*.

Sentralt i forskning på elevtekster står Dagrud Skjelbred (2006 [1992, 1999]) med boka *Elevenes tekst – et utgangspunkt for skriveopplæring* som er utgitt i flere utgaver i løpet av 14 år. Den inneholder en variert samling tekster av grunnskoleelever, skrevet i ulike sjangrer og skrivesituasjoner. Skjelbred (2006) analyserer og kommenterer innhold og form i tekstene, og gjennom metodiske og didaktiske overveielser forklarer hun hvordan skriveopplæringen kan knyttes direkte til elevenes eget tekstarbeid, eksempelvis tekststruktur. Ifølge Skjelbred (2006) bør skolens skriveopplæring vektlegge arbeid med sakprosasjangere. Det samme fremkommer av forskningsprosjektet *Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig (KAL)* (Berge, Evensen, Hertzberg og Vagle 2005). Det er en studie av 3368 eksamensbesvarelser skrevet etter endt grunnskole i perioden 1998–2001. Studien viser at grunnskolens skrivekultur er dominert av fortellende skriving, og at elever ofte unngår resonnerende og utredende tekster. Elevene har liten erfaring med å skrive fagtekster. Av KAL-prosjektets ti studier har jeg primært benyttet to i arbeidet med denne avhandlingen: I *Tekstkultur og tekstkvaliteter* (studie 6) belyser Kjell Lars Berge (2005) grunnleggende skriveideologier, skrivemåter, temaer og vurderingskriterier, og skrivepreferanser. I *Å ta en risk – «Utfordrerne» blant eksamensskriverne* (studie 9) belyser Sissel Andersen og Frøydys Hertzberg (2005) elevenes eksperimentering og lekende skriving i elevtekstene.

Forskning på multimodale tekster, eller det læreplanen omtaler som sammensatte tekster, er et nokså nytt fagfelt. I Norge er det få studier som tar utgangspunkt i sosialemiotikk og multimodalitetsteori før 2006, da Læreplanen for kunnskapsløftet ble innført. Den la stor vekt på et utvidet tekstbegrep, først og fremst i norskfaget. Den økte interessen for feltet kommer blant annet frem i studiene og avhandlingene som er skrevet om sammensatte tekster og multimodalitet etter 2006. Den første doktorgradsavhandlingen om multimodalitet i skolen er av Anne Løvland (2006) med tittelen *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskapning*. Med utgangspunkt i sosialemiotikk og aktivitetsteori kartlegger hun multimodalitet i førti sluttprodukter av tema- og prosjektarbeid i grunnskolen. Løvland viser at det er stor variasjon i det multimodale uttrykket, og at handlingsrommet som elevene møter i arbeidet med multimodale tekster, varierer sterkt. Verbalspråket og særlig skriftmodaliteten har en sterk stilling, men talespråket er den dominerende modaliteten. Elevene bruker i stor grad visuelle modaliteter som bilder, tegninger og modeller, men i liten grad auditive ikke-verbale modaliteter som musikk. Basert på denne studien har Løvland (2007) gitt ut boka *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Etter Kunnskapsløftet har det også kommet flere mastergradsavhandlinger som har sammensatte tekster i skolen som tema. Blant dem er det tre som omhandler videregående skole: Astrid Granly (2007) *Multimodalitet, mening og modelleseren. En analyse av multimodale ressurser i læreplanverket Streif*, Mona Hanheide Evju (2008) *Sammensatte tekster i videregående skole. En undersøkelse av arbeidet med skriftlige og muntlige sammensatte elevtekster i to klasser* og Ida Sophie Rustad Jøssund (2009) *Prosjektpresentasjoner i norsk på videregående. Elevers bruk av semiotiske ressurser i sammensatte tekster*. Disse avhandlingene har ulike utgangspunkt og innfallsvinkler til multimodalitet, og jeg har benyttet dem som en ressurs i forarbeidet til denne avhandlingen.

## 1.5 Disposisjon for avhandlingen

Avhandlingen er inndelt i seks kapitler. Kapittel 1 redegjør for studiens bakgrunn og tema, problemstilling og forskningsspørsmål, forankring i læreplanen og annen forskning. Kapittel 2 omhandler avhandlingens teoretiske rammeverk og sentrale begreper, og redegjør for de analytiske kategoriene i tekstanalysen. Kapittel 3 gjør rede for valg av forskningsdesign og metodisk tilnærming, og omhandler kriterier for både utvalg og datainnhentingstrategier. Kapittel 4 inneholder analyser av tolv skoleavistekster basert på fire analysekategorier. Kapittel 5 tar for seg to kvalitative forskningsintervjuer, et individuelt intervju med

redaktøren for skoleavisa og et gruppeintervju med fem journalister som har skrevet tekster til påskeutgaven. Kapittel 6 oppsummerer og drøfter studiens funn i lys av det teoretiske rammeverket og annen forskning. Avhandlingen har et eget appendiks som inneholder de tolv avistekstene, intervjuguider og transkriberte intervjuer.

## 2 Teoretisk bakteppe

### 2.1 Tekstbegrepet

Ordet «tekst» kommer fra det latinske substantivet «textus» som betyr «sammenføyning», «vev» (Bokmålsordboka). Begrepet er altså en metafor for et mønster av noe som vokser frem. Dette tekstbegrepet blir brukt både i snever og vid forstand. Å se på tekster som et nettverk av bokstaver, ord og setninger som en skriftlig, sammenhengende meningsfull ytring, er uttrykk for et snevert tekstbegrep. I motsetning til en slik tradisjonell oppfatning av tekstbegrepet, omfatter et utvidet tekstbegrep også den meningsproduserende språklige prosessen. Metaforisk kan teksten oppfattes som en vev som vokser frem gjennom en meningsskapende praksis som omfatter alle former for budskap. Dermed er ikke tekster bare verbale tegnsystemer, men også auditive og visuelle tegnsystemer av ulike slag. Med denne vide betydningen favner tekstbegrepet *alle typer meningsberande utsegner, same kva form dei fremstår i, og same kva formål dei er laga for* (Schwebs & Østby 2001:145).

Mange av samtidens tekster utnytter denne utvidede tekstforståelsen. Grafiske elementer, bilder og tegninger, animasjoner, video og musikk spiller en stadig større rolle som meningsskapende uttrykksformer. Et slik bredt uttrykksregister åpner ikke bare for å skape mening på nye måter, men også for å skape ny mening. Ved å omtale tekster som kombinerer ulike uttrykk for «sammensatte tekster», utvider læreplanen betydningen av skriving. Ifølge Rutt Trøite Lorentzen (2008) har flere fag sterke tradisjoner for å kombinere skrift og visuell fremstilling, og disse fagene blir viktige når skolen skal realisere et videre og mer tjenelig skrivebegrep. En ny vektlegging av visuelle uttrykk og andre uttrykksformer vil bidra til å styrke elevenes uttrykksregister og realisere det utvidede tekstbegrepet.

Kjell Lars Berge (2001:24) problematiserer tekstbegrepet når han hevder at ingen tekstvitenskapelige teorier eller tekstvitenskapelig orienterte miljøer har klart å etablere en tekstteoretisk grunnsetning. Ulike tekstvitenskapelige retninger har gitt mening til fenomenet tekst på forskjellige måter, men ingen av miljøene har klart å dominere den vitenskapelige arenaen ved å etablere noen samstemmig kvalifisering av «tekst» som vitenskapelig term. Berge mener derfor at situasjonen er utydelig, og han viser til to mulige årsaker. En årsak kan være usikkerhet om hvilken status fenomenet «tekst» skal ha sammenlignet med kategoriene



«ytring» og «system» som i etablert språkvitenskap er mer generelle kategoribetegnelser for skillet mellom «språkbruk» og «språkssystem»:

*Skal "tekster" regnes som bruk av systemiske ressurser, f.eks. som "språkbruk" dersom de systemiske ressursene som utnyttes i tekstskapingen er hverdagsspråket vårt, eller har tekster egenskaper som går ut over dette skillet, for eksempel ved at de er ytringer med en viss status, det som Jurij Lotman i sin tid kalte "kulturelle tekster". (Berge 2001:25)*

En annen årsak kan være teksters uklare status som semiotiske fenomen:

*Er tekster først og fremst – eller hovedsakelig - fenomener som skapes ved hjelp av hverdagsspråket? Eller er de semiotiske fenomen på et annet nivå? Det vil si at tekster er en semiotisk møteplass for hverdagsspråket og andre semiotiske ressurser (for eksempel med bilder). I tekster brukes jo som regel flere forskjellige semiotiske ressurser samtidig, et fenomen kjent under navnet "multimodalitet". (Berge 2001:25)*

Berges problematisering relaterer seg til den nokså unge sakprosaforskningen som han mener har en stor utfordring i å utvikle generelle tekstvitenskapelige metoder og teorier.

### 2.1.1 Sakprosabegrepet

Selv om sakprosa på få år har etablert seg som et viktig begrep i Norge, har oppfatningen av hva sakprosa er, endret seg over tid. På samme måte som et snevert tekstbegrep, kan også sakprosa oppfattes avgrenset ved kun å inkludere bøker og tidsskrifter. Mulig representerer innkjøpsordningen for sakprosa fra 2007 et ensidig sakprosabegrep ved at ordningen kun gjelder sakprosabøker med visse formbestemmelser, det vil si en essayistisk, fortellende eller resonnerende form (Tønnesson 2008:141). En bredere sakprosaforståelse inkluderer også aviser, blogger, brosjyrer, bruksanvisninger, eksamensbesvarelser, e-poster og andre internettfenomener, møteinnkallinger, regnskaper og stortingsmeldinger. Dette er tekster som refererer til en virkelighet, og som må forstås ut fra sammenhengen de inngår i, og det er nettopp slike tekster Tønnesson (2008) omtaler som sakprosa. I boka *Hva er sakprosa* refererer han den danske lærebokforfatteren Claus Detlef (1988) og hans sakprosadefinisjon:

*En sakprosatekst er en tekst som adressaten, ut fra sine forventinger, oppfatter som direkte ytringer om virkeligheten. Forventningene skapes bl.a. ut fra den sammenhengen teksten inngår i. (Detlef 1988, i Tønnesson 2008:15)*

Også journalistiske tekster blir til og leses i et intimt samspill med omgivelsene der adressaten oppfatter dem som direkte ytringer om virkeligheten. Formålet er som regel å gjengi en

virkelig verden (Hågvar 2007). Men siden tekstene ikke kan representere hele virkeligheten, må journalistene velge ut hvilke deler av den som skal formidles. Å identifisere forholdet mellom ytringen og den virkeligheten den henviser til, er svært viktig, ifølge Tønnesson (2008:17), for å begripe sakprosa, er nettopp å begripe den i sin sammenheng.

### **2.1.2 Avis og sakprosa**

Ifølge Berge (2001:48) er det i svensk sakprosaforskning en felles oppfatning om at tekstene må forstås og forklares i lys av de institusjonaliserte virksomhetene de tilhører. Også Tønnesson (2008:33) foreslår en institusjonell inndeling. Han skiller mellom «litterær sakprosa» som hører hjemme i en litterær institusjon, og «funksjonell sakprosa» som er knyttet til praksis i hele samfunnet. Til en viss grad tilsvarer de to institusjonene hovedbetydningene av ordet «kultur». På den ene siden har sakprosa linjer til uttrykket «kunst og kultur» og gjelder ytringer og ytelser innenfor eller i nærheten av kunstfeltet. På den andre siden har sakprosa en bred samfunnsvitenskapelig betydning og gjelder kultur som ideologi, væremåte og samhandlingsform. Både litterær og funksjonell sakprosa kan oppfattes som direkte ytringer om virkeligheten fordi de er forankret i en reell sammenheng. Litterær sakprosa omfatter tekster som er publisert gjennom et forlag, og som er skrevet av en eller flere navngitte forfattere som på vegne av seg selv henvender seg til en tilgjengelig offentlighet. Disse tekstene gjør bruk av litterære virkemidler og er ofte mediert gjennom elektroniske og trykte bøker, hefter og tidsskrifter. Funksjonell sakprosa er også offentlig tilgjengelige tekster, men de er skrevet på vegne av en institusjon. Her er forfatterforståelsen kollektiv med institusjonaliserte navngitte eller ikke-navngitte avsendere. Tekstene har en tiltenkt funksjon og er mediert gjennom både bøker, aviser, radio, brosjyrer og internettfenomener (Tønnesson 2008:34).

Selv om enkelte sakprosaetekster utvilsomt faller inn under den ene eller andre kategorien, ser jeg ikke noe absolutt skille mellom dem når det gjelder avistekster. Aviser har et bredt spekter av tekster som spenner fra litterær til funksjonell sakprosa. Her finnes debattinnlegg og kronikker med gode litterær kvaliteter og med sterk og direkte tilknytning til virkeligheten. De er ikke utgitt gjennom et forlag, men er skrevet av en eller flere forfattere som på vegne av seg selv eller i kraft av en institusjon henvender seg til publikum. Her finnes også funksjonell sakprosa i form av nyhetsartikler og reportasjer som er skrevet på vegne av avisa som institusjon ut fra en kollektiv forfatterforståelse. I skoleavisa henvender elevene seg til

offentligheten på vegne av seg selv som individer og ikke på vegne av skolen eller avisredaksjonen som institusjon. Forfatterforståelsen er individuell selv om flere elever kan skrive sammen. Tekstene fyller ingen bestemt funksjon i offentligheten annet enn å fortelle om det elevene er opptatt av. I lys av dette mener jeg at aviser er hybrider av de to sakprosa-kategoriene. Berge (2005:18) er imidlertid av en annen oppfatning når det gjelder enkelttekster skrevet innenfor rammen av eksamen i norsk hovedmål. Han hevder at når disse tekstene blir fokusert og analysert, blir de forstått som typiske for den institusjonelle rammen, og ikke som unike ytringer der forfatteren skriver på vegne av seg selv. Slik fyller disse tekstene en bestemt funksjon i offentligheten, og eksisterer i kraft av denne funksjonen. Hvis jeg legger Berges forståelse til grunn, er også skoleavistekster funksjonell sakprosa: Elevene skriver innenfor en institusjonell ramme, og de henvender seg til offentligheten gjennom tekster som har en bestemt funksjon.

### **2.1.3 Elevtekster og sakprosa**

I skolen er det vanlig å definere sakprosa som «tekster som ikke er fri diktning», og hovedvekten legges på sjangere som artikkel, reportasje, intervju og brev. Ifølge Tønnesson (2008) er en slik prototypisk definisjon enkel å forholde seg til, men fordi den forutsetter fravær av diktning, begrenser den hva som kan betegnes som sakprosa. Mens den klassiske skjønnlitterære inndelingen i lyrikk, epikk og dramatikk er en arv fra antikken, finnes ingen slik tradisjonell inndeling for sakprosa. Skjelbred (2006:51) viser til John Harris (1986) som foreslår en inndeling av elevtekster etter den kronologiske strukturen de har, det vil si om teksten er organisert etter tid eller ikke. Mens eksempelvis fortellinger og reportasjer er kronologisk strukturert, må en artikkel organiseres etter andre prinsipper. Harris (1986, i Skjelbred 2006) foreslår derfor en klassifikasjon av elevtekster som gjelder tid, og deler dem inn i «tidsrelaterte tekster» og «tekster som ikke er tidsrelaterte». En annen inndeling angår formålet med teksten og tekstens funksjon i kommunikasjonssituasjonen. Avhengig av om formålet er å beskrive og informere, påvirke eller å uttrykke egne meninger og følelser, er det mulig å karakterisere tekstene som referensielle, appellative eller ekspressive (Skjelbred 2006). En tredje inndeling gjelder hvordan forfatteren fremstår i teksten og om teksten er preget av en personlig eller upersonlig fremstillingsmåte (Skjelbred 2006, Aase 1991). Noen tekster fremstår som mer subjektive og personlige enn andre, eksempelvis leserbrev og anmeldelse.

## 2.2 Kontekst

Alle tekster er skapt innenfor en kultur- og situasjonskontekst med visse normer for hvordan ytringer skal utføres. Også i skolen utvikles regler både innenfor fag og mellom ulike skoleslag og klasser for hva som kan skrives, hvordan og hvorfor. I skriveforskningsmiljøet i Trondheim omtales dette som skrivekulturer (Overrein og Smidt 2009). De er dynamiske og foranderlige og formes av den sosiale praksisen i kulturen. Skrivekulturen i klassen viser seg i tekstnormene og i den sosiale praksisen rundt skrivingen, det vil si kulturkonteksten for skrivingen. Og skrivekulturen realiseres i konkrete skrivesituasjoner, det vil si situasjonskontekster. Dette viser at tekster ikke må forstås i et vakuum, men ut fra at de alltid inngår i en kontekst som er med på å gi den mening. Tønnesson (2002:223) definerer kontekst som *Den situasjon, det samfunn og de verdener som omgir, har omgitt eller kan tenkes å komme til å omgi teksten.*

Kulturkonteksten angår altså tekstnormene og den sosiale praksisen rundt skrivingen, og legger premissene for skrivekulturen. Ifølge Løvland (2006) angår den de kulturelle rammene rundt teksten, både kunnskapen som kulturen forvalter, og de institusjonene og aktørene som spiller en rolle i kulturen. Ifølge Tønnesson (2008) er kulturkontekst de tenkemåtene som preger politiske, etiske og faglige temaer i den tidsperioden og i de miljøene teksten oppstår i. Å kjenne til og å kunne beskrive de kulturelle omgivelsene er viktig for å forstå tekstens kulturelle bakgrunn og dermed selve teksten. Og for å forstå en avistekst er det nødvendig å vite noe om tekstens kulturelle status og hvilken plass avistekster har i samfunnet. For skoleavisas vedkommende er det relevant å vite noe både om aviskulturen og skolekulturen.

En tekst realiseres i en situasjonskontekst. Medlemmene i en kultur kommuniserer i ulike situasjoner, og de kommuniserer ulikt i de respektive situasjonene avhengig av hvilke føringer og kjennetegn kulturkonteksten legger til grunn (Vigeland 2004). Ifølge Løvland (2006) realiseres situasjonskonteksten i en konkret kommunikasjonssituasjon i kulturkonteksten. Situasjonskonteksten omfatter relevante, felles begivenheter i tiden rundt skrivingen og lesingen, og er de mer umiddelbare og flyktige tekstlige omgivelsene og aktiviteten rundt den kommunikative situasjonen, ikke selve kommunikasjonssituasjonen som teksten inngår i.

Et tredje kontekstbegrep omtales ofte som «tekstuell» eller «intertekstuell» kontekst, lansert av Julia Kristeva (1980, i Askeland m.fl. 2003). I dette ligger at en tekst får utvidet mening fordi den står i et dialogisk forhold til andre faktiske tekster, tekstmønstre, tekstnormer og

sjangere. Eksempelvis kan pressetekster åpent eller skjult vise til tidligere publiserte artikler, skriftlige og muntlige kilder og andre tekster som forutsettes kjent. Denne intertekstualiteten kan også vise seg i at en skoleavis har avtrykk av tekstnormer og sjangere fra redaksjonell presse.

## 2.3 Modelleser

Tekst og kontekst er sterkt vevd i hverandre, men i motsetning til konteksten kan teksten foreligge som en håndfast artefakt som er avgrenset og stabil både diakront og synkront. Det gjør det relevant å skille mellom empirisk kontekst, det vil si kulturell og situasjonell kontekst, og tekstualisert kontekst. En tekst henvender seg alltid til en leser, og det er relevant også å skille mellom empiriske og tekstualiserte lesere. Ifølge Tønnesson (2008) er det å identifisere leserne og forstå hvordan teksten kan leses på en relevant måte, nødvendig for å forstå sakprosaetekster.

Det som omtales som målgruppe for en tekst, viser til en virkelig og eksisterende gruppe mennesker som avsenderen av teksten ønsker skal være mottakere. Empiriske lesere viser til reelle lesere. Bevisstheten om disse leserne hjelper journalistene til å ta leserens perspektiv og til å tilpasse teksten til leseren. Denne lesestørrelsen er imidlertid ikke en del av denne avhandlingen. Jeg skal ikke observere eller intervju faktiske lesere i reelle lesesituasjoner. I stedet vil jeg forsøke å undersøke hva slags leser skoleavistekstene indirekte retter seg mot, det vil si hvem som er «modelleseren». Termen er hentet fra Tønnessons doktoravhandling *Tekst som Partitur* (2003) og viser til en virtuell leser i form av en abstrakt tekstintern størrelse. Modelleseren er sjelden identisk med og må ikke sammenliknes med den empiriske leseren. Likevel mener Tønnesson (2002:226, 2003:107) at begrepet er fleksibelt og elastisk nok til også å romme empiriske lesere, og han hevder det er vanskelig å skille mellom den faktiske og den tekstualiserte leseren.

Modelleseren er en strategi som godt kan være ubevisst fra tekstforfatterens side, men som kommer frem i et dynamisk system for selvrefleksjon. Det er en forbilledlig lese måte, et leserforbilde i teksten som den faktiske leseren må identifisere seg med for å kunne lese teksten på en relevant måte. Tønnesson (2002:226) låner definisjonen fra Finn Frandsen (2000:98) når han forklarer modelleser som *det settet av kompetanser som forfatteren forutsetter hos mottakeren eller bygger opp hos denne i løpet av teksten*. Gjennom en form for

dialog hjelper modelleseren den empiriske leseren til å tolke teksten slik at leseren ikke får teksten fullstendig overlatt til seg selv. Det innebærer ikke at enhver påstand om modelleseren må ha belegg i hva som står eksplisitt i teksten, men må leses *mellom linjene* i det *ikke-sagte* og på de *tomme plasser* (Tønnesson 2003:110). En forfatter kan helt bevisst skrive en leser inn i teksten ved å henvende seg til *deg som skal lese teksten*, eller la disse *leserne i teksten* fremstå mer indirekte og skjult (Tønnesson 2008). Slik jeg forstår dette, henvender jeg meg eksempelvis direkte til en leser gjennom ytringen *Som lærer må du legge til rette for læringsfremmende undervisning*. Men selv om jeg her tematiserer relasjonen til den empiriske leseren gjennom det personlige pronomenet «du», er modelleseren en annen. I ytringene *Lærere må legge til rette for læringsfremmende undervisning* og *I skolen må det legges til rette for læringsfremmende undervisning* er leseren skjult, men modelleseren kan være den samme som i den første ytringen. I alle ytringene bygger jeg opp en forutsetning om at modelleseren er lærer selv om den empiriske leseren ikke er det. For å tolke ytringene relevant må den empiriske leseren i et kort øyeblikk identifisere seg med en lærer. «Lærer» fremstår som en ideell type leser som ytringene både forutser som samarbeidspartner og prøver å skape ved at leseren tar del i og påvirkes av teksten.

Tross relativt beskjeden forskningsstatus og mye kritikk har modelleserbegrepet ifølge Tønnesson (2003) fått et visst gjennomslag i offentligheten. Det var den italienske semiotikeren Umberto Eco som først lanserte begrepet. I denne avhandlingen vil jeg studere begrepet ut fra forståelsen om en dialog mellom tekstforfatteren og en tekstualisert leser.

## 2.4 Tekstkultur og tekstnorm

Tekster får mening i lys av konteksten, og denne meningen skapes i en tekstkultur. Kunnskap om slike tekstkulturer er nødvendig nettopp for å forstå og skape god sakprosa. Berge (2002) legger grunnlaget for tekstkulturbegrepet i sin definisjon av tekst i etterordet til boka *Den flerstemmige sakprosaen*:

*Tekster er ytringer som deltakerne i en viss kultur gir en spesielt avgrenset status eller verdi, der det i kulturen er utviklet tekstnormer som avgjør hvilke ytringer som gis tekstverdi, og hvordan slike tekster ordnes.* (Berge 2002:236)

Tønnesson (2008:58) definerer tekstkultur som *en gruppe mennesker som samhandler gjennom tekster ut fra et noenlunde felles normsystem*. Og han tar utgangspunkt i Berges definisjon når han hevder at *kultur dannes ved at folk kommer sammen for å løse oppgaver og*

*skape felles mening og at tekster er ytringer som gis status som tekst gjennom de normer kulturen er blitt enig om. En tekstkultur oppstår når samfunnet har utviklet et felles sett med tekstnormer:*

*Tekstnormene er grunnleggende for etableringen av tekstkulturen. Det finnes ingen tekstkulturer uten slike normer. De bestemmer hva som aksepteres som tekster, og hva som skal gjelde som gode tekster i tekstkulturen. (Tønnesson 2008:82)*

Det er altså tekstnormer, eller mønstre for hvordan tekster skal lages og tolkes, som skaper tekstkulturer, og tekstkulturer skaper også egne normer for hvordan tekster skal utformes. Slike normer regulerer både atferd og holdninger. I boka *Tekstnormers diakroni* definerer Berge (1990:50) tekstnormer som *normer for hvordan en former et særskilt medium for handling på*. Han fortsetter:

*Handlingene blir da aktualiserte som ytringstekster der ytringsteksten er formet etter de kriterier normen setter. En tekstnorm refererer altså til både kvalifikasjonsnormer og til pliktnormer, dvs. konvensjonaliserte forventninger til og retningslinjer for hvordan tekstatferd skal genereres. (Berge 1990:50–51)*

Ut fra dette er det tekstnormer som definerer hva som konstituerer en tekst, og hvordan tekster skal være formet i ulike sammenhenger. Møtet med ulike typer tekster gir kjennskap til regler og normer som gjelder i den respektive kulturen, og skaper forventninger til hvordan en tekst skal være i en bestemt sammenheng. På samme måte er det elevenes tidligere møter og erfaringer med ulike typer tekster som utgjør deres forståelse av hvordan de skriver, hvilket språk og hvilken stil de velger, og hvordan de oppfatter og forholder seg til skrivesituasjonen og mottakerne. Selv om disse forventningene er stabile og varige, kan de endre seg over tid (Berge 1991, i Askeland m.fl. 2003:15, Hågvær 2007:25).

### **2.4.1 Tekstkultur og tekstnormer i aviser**

Avistekster inngår i en egen kultur med egne tekstnormer og sjangere. Denne journalistiske tekstkulturen omfatter både verbal og visuell presentasjon ved at både sjangere, bilder og layout er styrt av tekstnormer. Avistekster er oftest sakpregede tekster med resonnerende strukturer. De skal bygge på autentiske ytringer og hendelser, og de skal ha en skjult fortellerstemme i tråd med idealet om journalistisk objektivitet. Avistekster må inneholde overskrift, ingress, brødtekst, mellomtitler, bilde og bildetekst som sammen med layout utgjør en helhetlig journalistisk presentasjon som bidrar til å kommunisere budskapet best mulig.

I journalistikken råder visse kriterier for hva som er godt stoff (Roksvold 1997). Det har å gjøre med vesentlighet, identifikasjon, sensasjon og aktualitet, noen ganger også konflikt. I denne tekstkulturen omtales disse kriteriene i akronymene VISA eller KVISA. I nyhetssaker er både verbaltekst og bilder ofte vinklet ut fra hva journalisten mener er viktigst å fortelle, og vinklingen vurderes ofte opp mot KVISA-kriteriene for godt stoff, det vil si om saken inneholder konflikt, eller om den er vesentlig, identifiserende, sensasjonell eller aktuell. Sentralt i journalistikken står også «de seks tjenerne» (Wale 1997). Ved å besvare spørreordene hvem, hva, hvor, når, hvorfor og hvordan skal viktige og vesentlige spørsmål ikke stå ubesvart. Ifølge Wale (1997:42) kan en god journalist forutse leseres spørsmål og besvare dem i teksten. I tråd med tekstnormen om at det viktigste skal stå først, må disse spørsmålene besvares i overskrift, ingress og de første par setningene av brødteksten.

## **2.4.2 Tekstkultur og tekstnormer i skolen**

Alle skolens fag har sine egne tekstnormer, og for å beherske faget må elevene også beherske disse tekstnormene. Men ifølge Berge (1990) aksepterer ikke skolen alle tekstnormvariantene som like gode. Noen normsystemer har større prestisje enn andre og blir favorisert, og mer eller mindre bevisst diskriminerer skolen enkelte av skrivemåtene. Forholdet mellom normsystemene for tekster er derfor ikke nøytralt. Dette kommer til syne når elever med forskjellig bakgrunn og ulike forutsetninger til å delta i samfunnet skal evalueres etter samme kriterier. Ulikheten mellom elevene viser seg i ulike normsystemer, og gjennom skolearbeid kommer motsetningene mellom disse normsystemene til syne.

Studier viser at det eksisterer en narrativ tekstkultur i skolen. Det er fortellingen barn og unge har mest erfaring med, og derfor velger de å forholde seg til fortellingsstrukturen med et temporalt handlingsforløp når de skal skrive (Berge 2005, Lorentzen 2008). Nesten samtlige elever behersker narrative tekststrategier ganske godt. Selv om også sakprosasjangere har hatt en sentral plass i skolens skriveopplæring (Skjelbred 2006), ser skolens tekstkultur ut til å belønne de elevene som spesialiserer seg på den fortellende skrivemåten, og som konsekvent unngår å skrive på andre måter. Dette kan være en årsak til at det tilsynelatende er liten bredde i elevenes skrivekompetanse, og til at elevene sliter med å finne en overordnet tekststruktur i resonnerende tekster (Berge 2005). Den resonnerende «stilen» har imidlertid lang tradisjon innenfor skolens norskfag i form av artikkel, utgreiing eller essay (Skjelbred



2006). Termen «resonnerende» vil si at elevene bruker fornuft (reason) i en fremadskridende avveining av argumenter (Tønnesson 2008:142).

Norskfaget har og har alltid hatt et særlig ansvar for skriftlige tekster. Med Kunnskapsløftet er det imidlertid ikke lenger bare norsklærere som har ansvar for å utvikle elevenes skrivekompetanse. Fordi elevene nå skal lære å skrive på en fagrelevant måte i alle fag, må de få skriveopplæring i fagspesifikke sjangere og tekstnormer. Dermed ligger det en implisitt forventning om at alle lærere blir skrivelærere. Elevene skal lære hvilke tekstnormer som gjelder i de ulike fagene, og få innsikt i fagenes respektive tekstkulturer.

## **2.5 Tekststruktur**

I ulike tekstkulturer dominerer ulike tekstmønstre i form av teksttyper, sjangere og skrivemåter. Fordi tekster ofte fremstår som hybrider, er det ikke alltid enkelt å kategorisere dem. Hva som er hovedtendensen i en tekst, og hvordan den skal karakteriseres, er ofte diskutabelt.

### **2.5.1 Teksttype**

Teksttyper dreier seg om relasjoner mellom delene av teksten og er knyttet til formålet eller intensjonen med den. Norunn Askeland m.fl. (2003) viser til tekstlingvisten Egon Werlich (1975) som lanserte fem hovedformer eller grunntyper av tekster: narrasjon, instruksjon, argumentasjon, beskrivelse og utgreiing/forklaring. Fordi kategorien utgreiing/forklaring ligger nært opp til kategorien beskrivelse, er det i faglitteraturen vanlig å operere med de fire første grunntypene. Teksttypene er stabile og nærmest uforanderlige, og inndelingen av dem er i stor grad basert på tekststrukturen eller det som binder tekstene sammen:

Narrasjoner er fortellende tekster som oftest er strukturert etter tid der hendelser og fenomener ofte blir omtalt i preteritum. Også instruksjoner er gjerne strukturert i tid, men er orientert mot handling som leseren eller lytteren skal utføre. Verbet står her som regel i presens eller imperativ. Argumentasjoner inneholder påstander om relasjoner mellom fenomener og er gjerne bygd opp etter formelen problem–løsning. Beskrivelser omtaler faktiske fenomener mer enn handlinger. De er gjerne orientert mot tid og rom, og objektet for handlingen er ofte viktigere enn den som handler (Askeland m.fl. 2003:38). Ifølge Tønnesson (2008) er det imidlertid risikabelt å la disse strukturene danne grunnlag for å sortere tekster. Selv om én

relasjonstype ofte dominerer, har sakprosa tekster innslag av mange teksttyper samtidig. Også konteksten og institusjonell tilhørighet speiler tekstens overordnede preg.

## **2.5.2 Sjangere**

En annen vanlig måte å dele inn tekster på er å gruppere dem i sjangere. Sjangere er basert på tekstnormer og forventninger om hvordan tekster skal utformes i ulike kontekster, og må forstås ut fra den sosiale og institusjonelle tidsbestemte sammenhengen de skal virke i (Tønnesson 2008). Men som for teksttyper, er det heller ikke uproblematisk å dele tekster i sjangere. Sjangergrensene er ofte flytende, og det er ikke alltid lett å skille dem. Ei heller kan alle tekster uten videre plasseres i en bestemt sjanger. For å kunne kategorisere tekster i sjangere må det formuleres sjangerkrav og sjangerkjennetegn, og for å skrive i bestemte sjangere er det nødvendig å skrive seg inn i en tekstkultur og å beherske de tekstnormene som gjelder i kulturen. Ifølge Berge (2005:29) er det å tilegne seg sjangerressurser det samme som å lære seg å beherske kulturkontekster som ikke er umiddelbart tilgjengelige i den konteksten man lærer i.

Den journalistiske tekstkulturen skiller mellom sjangrene nyhetsartikkel, reportasje, notis, intervju, portrett, enquete, anmeldelse, leder, kommentar, leserbrev og petit (Roksvold 1997). Selv om disse sjangrene har klare kjennetegn, er sjangergrensene ofte flytende, og journalister kombinerer ofte elementer av ulike sjangere når de skriver. Ifølge Thore Roksvold (1997) er slik sjangerblanding et postmodernistisk symptom. Siden det er vanskelig å sjangerplassere avistekster, opererer han med tre typer journalistikk (Roksvold 1989): nyhetsjournalistikk som handler om nyheter, bakgrunnsjournalistikk som gir grundig bakgrunnsstoff for å forstå nyhetene, og pregjournalistikk som åpner for stemninger, følelser og opplevelser gjennom skrivekunst, litterære virkemidler og presentasjonsteknikk.

## **2.5.3 Skrivemåte**

I stedet for å se på bestemte teksttyper og sjangere er det mulig å studere hvordan skrivemåter kan betraktes som iscenesettelse av en tekstnorm. Ikke alle tekster er forekomster av eller har tilhørighet til en eller annen sjanger. Sjangerbegrepet er direktivisk normgivende, men begrepet skrivemåte viser til en noe løsere tekstforståelse. Berge (2005:50) beskriver skrivemåte som en forholdsvis stereotyp, og dermed forutsigbar, form for tekstsapning. Den

kan være preget av tekstnormer fra ulike kulturkontekster, eksempelvis kan fortellende tekster hente forbilder i muntlige fortellingsnormer.

I sin studie av grunnskoleelevers eksamensbesvarelse klassifiserer Berge (2005:53) elevtekstene etter tre skrivemåter: fortellende, mellompersonlig og resonnerende skriving. Disse begrepene viser til tekstegenskaper som enkeltvis eller samlet fanger opp det overordnede eller dominerende trekket ved den enkelte teksten. De viser til tekstnormer og sjangerskjemaer som regulerer oppbyggingen av tekster, og hva som kjennetegner de ulike teksttypene. Jeg legger Berges beskrivelse av skrivemåtene til grunn for min forståelse av dem.

Det grunnleggende i fortellende skriving er å gjengi hendelser og rekkefølger av hendelser som er lenket temporalt. Slike tekster faller dermed innenfor det Skjelbred (2006) viser til som tidsrelaterte tekster. Ofte inngår deltakerne i en slags konflikt eller intrige, har en klar jeg-orientering med vekt på fortellerens indre samtale og refleksjoner og et poeng tilkjennegitt i en moralsk og moraliserende evaluering. I tillegg til selve fortellingen kan fortellerens refleksjoner og forsøk på å gi mening til hendelsene stå sentralt.

Resonnerende skriving dreier seg ofte om å ta stilling for eller mot noe. Argumentasjoner og forklaringer ligger tett opp til hverandre og blandes, og de leder ofte til et uttrykt standpunkt. Fremstillingsmåten kunne også vært kalt drøftende eller vurderende, men begrepet resonnerende omfatter begge disse teksthandlingene. Resonnerende tekster er ikke strukturert etter tid, og faller dermed innunder det Skjelbred (2006) viser til som ikke-tidsrelaterte tekster.

Den mellompersonlige skrivemåten tematiserer relasjonen mellom sendere og mottakere. Den fokuserer det mellompersonlige forholdet mellom den faktiske skribenten eller leseren, eller forholdet mellom en tekstualisert forfatter eller modelleser. Dette forholdet ligger ofte implisitt i teksten, og relasjonen mellom de ulike deltakerne er tematisert. Den mellompersonlige skrivemåten fungerer ofte som ramme rundt fortellende og resonnerende skrivemåter. Jeg forstår dette som at skrivemåten viser hvordan skriveren fremstår i teksten og at det er det samme som Skjelbred (2006:61) omtaler som personlige fremstillingsmåter.

Berges studie (2005) dokumenterer at fortellingen er den dominerende sjangeren i hele grunnskolens norskfag. Studien er ikke bare et mål på hvilke skriveoppgaver elevene velger

til avgangsprøva, men også på hva slags skriveopplæring elevene får. Den viser at skolen favoriserer tekster som er strukturert etter tid, det vil si narrativ teksttype og fortellende skrivemåte.

## 2.6 Multimodale tekster

Et utvidet tekstbegrep innebærer flere meningsskapende uttrykksformer enn verbalspråket. Innenfor multimodalitetsteori omtales slike tekster som «multimodale tekster» og de ulike uttrykksformene som «modaliteter». To sentrale teoretikere innen multimodalitetsteori er Gunther Kress og Theo van Leeuwen. De opererer imidlertid med noe ulikt begrepsapparat. Kress (2003:45) bruker termen «mode», som betyr «måte», og hevder at multimodale tekster består av flere «modes». Van Leeuwen (2005:3) benytter termen «semiotiske ressurser» om handlinger og gjenstander vi bruker for å kommunisere. Det er termen «mode» som utgjør kjernen i modalitetsbegrepet, og som viser til at det er ulike måter å skape mening på. Løvland (2007:20) omtaler multimodale tekster som *tekstar som kombinerer einingar som skaper meining på ulike måtar*. Hva vi kan kalle en modalitet, varierer imidlertid med kommunikasjonssituasjonen, tekstens formål og kulturelle kontekst. En uttrykksmåte som skaper mening i én kontekst, skaper ikke alltid mening i en annen. Det som bærer mening i den aktuelle situasjonen, avgjør hva som kan kalles en modalitet.

### 2.6.1 Avis som multimodal tekst

I aviser kjemper tekstene om oppmerksomhet der målet er å være synlig i mengden av tekster. Både tittel, bilde, ingress, brødtekst, bildetekst og andre visuelle detaljer som farger, streker, rammer, typografi, spalter og luft fungerer som ulike meningsbærende modaliteter. Samspillet mellom dem gir mening som en visuell helhet, og måten de er satt sammen på, avgjør hvordan leseren oppfatter, tolker og leser hele oppslaget (Evensen og Simonsen 2010). Et bilde fungerer som blikkfang og tiltrekker seg leserens oppmerksomhet mot verbalteksten, og er derfor en viktig modalitet i journalistikken. Layout er i realiteten i seg selv et samspill mellom flere modaliteter som har betydning for det visuelle uttrykket. Nettopp ved å kombinere skrift, bilde og layout på ulike måter er avistekster svært sammensatte. En modalitet kan få utvidet mening ved hjelp av en annen, eksempelvis når typografi utvider meningen i skrift i avistitler. På den måten kan tittelen både ha verbal og visuell mening i form av skrifttype og

skriftstørrelse. En modalitet kan med andre ord ha flere funksjoner, og skrift kan i mange tilfeller sette premissene for layouten. Dette er multimodalt samspill i praksis.

### **2.6.2 Modal affordans**

Meningspotensialet og grensene for hva vi kan uttrykke gjennom en modalitet, omtales som «modal affordans». Ifølge van Leeuwen (2005) var det psykologen Gibson som først tok i bruk termen affordans i 1979. Termen er i slekt med det engelske verbet «to afford» som betyr «å ha råd til», og viser til hva som er mulig og hva som ikke er mulig å uttrykke gjennom en modalitet (Løvland 2007). Begrepet antyder at ulike modaliteter har ulike muligheter til å skape mening og kan brukes til å uttrykke ulike deler av et innhold.

Eksempelvis kan ikke bilder kommunisere utover seg selv; de trenger en opplysende verbaltekst. I aviser er skrift ofte brukt til å presentere det saklige innholdet, mens bilder illustrerer det. I ulike sammenhenger ligger det ofte en sosial og kulturelt betinget bruk av modaliteter, eksempelvis i aviser som bevisst kombinerer ulike modaliteter til en helhetlig journalistisk presentasjon. Men kulturen utnytter ikke alltid den modale affordansen på best mulig måte, for en kultur kan være styrt av andre mål enn de som fremmer den mest effektive kommunikasjonen. I avismediet har eksempelvis pressebildet en sentral plass og blir ofte prioritert selv om grafikk kunne hatt større informasjonsverdi (Baugstø 2005:37).

### **2.6.3 Multimodalt samspill**

Å identifisere modalitetene i en multimodal tekst er ofte et redskap for videre multimodal analyse. Mitt siktemål i denne avhandlingen er imidlertid ikke å skille og kvantifisere samtlige modaliteter. Ei heller vil jeg studere layout som i seg selv er et multimodalt samspill. Jeg vil imidlertid studere samspillet mellom skrift og bilde. Det er kombinasjonen av og samspillet mellom ulike uttrykksmåter som fremhever den potensielle meningen. Ifølge Løvland (2010) er multimodale tekster gode når de kombinerer modaliteter på en måte som gjør at teksten fungerer optimalt ut fra hensikten. Hun viser til van Leeuwen (2005) når hun omtaler multimodalt samspill som «multimodal redundans», «funksjonell spesialisering» og «informasjonskobling».

Det som kalles multimodal redundans, handler om at de ulike modalitetene i en tekst formidler mye av den samme informasjonen, men på ulike måter (Løvland 2007, 2010). Fremfor en identisk gjentakelse mellom modalitetene blir større eller mindre deler av

meningsinnholdet uttrykt gjennom flere modaliteter. Et eksempel er når skrift og bilde overlapper eller gjentar hverandre ved at teksten forteller det bildet viser. I aviser gir flere bilder som illustrerer det samme, et redundant og monotont inntrykk (Sogstad 2004). Ifølge Løvland (2006, 2007, 2010) kan redundans ha klare pedagogiske fordeler, og finnes blant annet i bildebøker for barn der sterk redundans forenkler tolkningsarbeidet. Sterk redundans tilbyr så mye informasjon at det ligger få mentale utfordringer i å lese sammen modalitetene. Det kan føre til overkommunikasjon og skape passive og uinteresserte mottakere.

Det som kalles funksjonell spesialisering, handler om at de ulike modalitetene har spesialiserte oppgaver og ulike funksjoner i kommunikasjonssituasjonen. Dette samspillet skaper mentale utfordringer ved at leseren selv må lese sammen informasjonen i modalitetene. Reklame utnytter ofte slik funksjonell spesialisering og dermed den modale affordansen. Dette samspillet fordeler ansvaret for ulike sider av den totale kommunikasjonen på de ulike modalitetene. Eksempelvis kan et fotografi vise hvordan personer ser ut, mens skriftspråket kan si hva de heter. Ofte vil én eller noen få modaliteter dominere i samspillet. Termen «funksjonell tyngde» viser til hvor stor del av informasjonen som ligger i den enkelte modaliteten. I et avisoppslag kan eksempelvis modalitetene skrift og bilde ha omtrent like stor funksjonell tyngde, eller den ene av dem kan dominere. Det hender også at forholdsvis små elementer, eksempelvis tabeller og annen grafikk, formidler mye informasjon uten å ta stor plass i oppslaget (Løvland 2007).

Nok en måte å uttrykke det multimodale samspillet på er informasjonskobling, som omfatter både multimodal redundans og funksjonell spesialisering. Ifølge van Leeuwen (2005) viser informasjonskobling til hvordan ulike modaliteter er relatert til hverandre i det samlede uttrykket, og er en av fire mekanismer som skaper opplevelse av multimodalt samspill. Måten uttrykkene er satt sammen på, fremhever gjerne deler av meningspotensialet. I avis gjelder det både samspillet mellom overskrift og bilde og mellom bildetekst og bilde. Resultatet av denne koblingen kan være en «utdyping» av den potensielle betydningen som ligger i de enkelte modalitetene, eller en «utviding» av det totale meningsinnholdet. Hovedforskjellen mellom dem er at utdyping avgrenser meningspotensialet i det samlede uttrykket, mens utviding utvider det samlede meningspotensialet (Løvland 2007:38). Eksempelvis har et bilde i utgangspunktet et uavgrenset meningspotensial ved at leseren kan knytte mange assosiasjoner til det, men bildeteksten vil ofte avgrense og dermed utdype meningspotensialet fordi den gir et signal om hvilken del av meningspotensialet som er mest relevant. Denne utdypingen skjer

ved at informasjonen i en modalitet enten «spesifiserer» eller «tolker» informasjonen i en annen. En utviding av meningspotensialet oppstår når en modalitet legger til noe informasjon som ikke finnes i de andre. Det skjer når informasjonen i en modalitet enten «omskriver», «kontrasterer» eller «utfyller» informasjonen i andre modaliteter. Informasjonskoblingene er ofte blandinger av utdyping og utviding, men for å markere det tydeligste trekket, kan det være meningsfylt å angi koblingstrekk.

## 2.7 Oppsummering

Aviser er en type tekster som utnytter en utvidet tekstforståelse der kombinasjonen av og samspillet mellom ulike modaliteter gjør dem svært sammensatte. Avistekster er også sakprosa ved at de ytrer en virkelighet i et intimt samspill med konteksten de er en del av. Tekster speiler alltid det samfunnet de har oppstått i, og som annen sakprosa må også aviser forstås ut fra sin sammenheng. Ytringer blir alltid produsert og tolket i en meningsskapende kontekst og inngår i en tekstkultur med normer for hvordan tekstene skal utformes og tolkes. Alle tekster henvender seg til lesere, og implisitt i alle tekster ligger en forbilledlig lese måte og tekstintern størrelse som teksten retter seg mot. Denne tekstualiserte leseren omtales som modelleser og forutsettes å ha visse kompetanser.

## 3 Forskningsmetode

### 3.1 Kvalitativ kasusstudie

Den overordnede problemstillingen for denne avhandlingen er: «Hvordan realiseres tekstkulturelle forbilder i skoleavisa ved en videregående skole?» For å besvare dette spørsmålet har jeg studert skoleavistekster fordi de inneholder tekstkulturelle spor. Fordi en studie av skoleavistekster innebærer å studere det ferdige tekstproduktet, kan jeg ikke følge elevenes arbeidsprosess og hva som påvirker dem i tekstarbeidet. Jeg ønsker imidlertid innsikt i holdninger til tekstkulturer og hvorvidt tekstkulturer påvirker skrivingen. Derfor valgte jeg å intervju noen personer som var involvert i skoleavisarbeidet. Min designstrategi var å studere et utvalg tekster fra skoleaviser utgitt ved en bestemt skole og å intervju noen av de skrivende elevene og en lærer. Både gjennom tekstanalyser og intervjuer om tekstene og arbeidet med dem, studerer jeg noen skoleavistekster inngående for å kartlegge tekstkulturelle spor. Målet med kasusstudier er nettopp å samle inn så mye data som mulig om et avgrenset fenomen (Johannessen m.fl. 2005).

Før gjennomføringen av studien ønsket jeg å bli bedre kjent med skolen og mediefaget som produserer skoleavisa jeg analyserer, og jeg ønsket å få innsikt i skoleavis som metode til elevenes læring og utvikling. I desember 2009 hadde jeg derfor et møte med de tre medielærerne ved den videregående skolen som jeg har hentet skoleavistekster fra til analysen, og jeg leste igjennom alle de 18 skoleavisene som til da var utgitt. I april 2010 hadde jeg et møte med tidligere leder for virksomheten Avis i skolen gjennom 27 år, Jan Vincens Steen. Basert på dette møtet skrev jeg en artikkel som ble publisert på [www.skolenettet.no](http://www.skolenettet.no) den 26. april 2010 med tittelen «Skoleavis fremmer læring» og i bladet *I skolen* nr. 7, september 2010 med tittelen «Skoleavisa skaper entusiasme». Gjennom dette forarbeidet ble jeg bedre kjent med den aktuelle skoleavisa. Dette ble et forarbeid til å designe studien min, og er ikke en del av empirien i avhandlingen.

### 3.2 Materiale og utvalg

Under den overordnede problemstillingen følger tre forskningsspørsmål som angår hvilke skrivemåter som er realisert i tekstene, hvilken modelleser som trer frem i tekstene, og hvordan det multimodale samspillet i tekstene er. For å besvare problemstillingen og



forskningsspørsmålene gjorde jeg et strategisk utvalg. Det vil si at jeg på forhånd hadde bestemt meg for hvilken målgruppe studien skulle rette seg mot: skoleaviser fra en bestemt videregående skole, noen skoleavistekster, noen elever som skriver til skoleavisa og læreren som har rollen som redaktør. Skoleavisene er hentet fra en av skolene som takket ja til å delta i Avis i skolens prosjekt om å formalisere skoleavisarbeidet og styrke skoleavis som didaktisk læremiddel for fem år siden.

Studien har to dimensjoner: en diakron og en synkron. Den diakrone gjelder tekster om det samme temaet over tid som utgangspunkt for å studere endring versus stabilitet. Den synkrone gjelder tekster om ulike temaer fra samme avis, som var den sist utgitte avisa på det tidspunktet jeg gjennomførte undersøkelsen. Tekstene er valgt ut fra disse tre kriteriene: De skal representere skoleavisas fem årganger og alle redaksjoner. Tekstene som studeres i et tidsperspektiv, skal handle om de samme emnene. Tekstene fra den sist utgitte avisa skal handle om ulike emner.

Mange av tekstene i skoleavisa er sesongavhengige tekster med temaer som går igjen nesten hvert skoleår. Disse tekstene representerer dermed både alle de fem årgangene av skoleavisa og alle redaksjonene gjennom de fem årene. I et diakront perspektiv studerer jeg hvordan de ulike redaksjonene realiserer tekster om ett og samme tema, og om det er noen endring i tekstkulturelle forbilder gjennom de fem årene. I lys av dette har jeg valgt to sesongavhengige emner publisert som tekst i skoleårets første og siste utgave av skoleavisa, nærmere bestemt høstnummeret og sommernummeret, gjennom fem år. For høstnumrene dreier det seg om fem tekster om Operasjon Dagsverk, og for sommernumrene om fem tekster om medieelevenes studietur til København, til sammen ti tekster. I et synkront perspektiv studerer jeg hvordan journalister i samme redaksjon realiserer tekster om ulike emner. I lys av dette har jeg valgt to tekster fra påskenummeret 2010. Den ene teksten handler om spilleavhengighet, og den andre om elevbedrifter presentert på en fylkesmesse i entreprenørskap. Tekstutvalget for analysen inneholder altså til sammen tolv avistekster.

I tillegg til tekstanalyser ønsket jeg å intervju noen av de som er involvert i arbeidet med skoleavisa, for på den måten å få innsikt i holdninger til tekstkulturer og i hvorvidt tekstkulturer påvirker skrivingen. Jeg valgte å intervju læreren som er redaktør av skoleavisa og elever som hadde skrevet tekster i påskeutgaven.

Jeg gjennomførte et individuelt intervju med læreren før jeg gjennomførte et gruppeintervju med elevene fordi jeg ennå ikke hadde sett påskeutgaven eller bestemt elevutvalget. Læreren og jeg ble sammen enige om tre artikler i den nylig utgitte avisa vi ville prate om under intervjuet. Det vil si at læreren har vært med på å velge tekster fra påskeutgaven av skoleavisa for intervju. To av disse tekstene dannet grunnlaget for gruppeintervjuet med elevene. Den ene teksten var underskrevet med byline av tre elever, den andre var underskrevet av to. Det er disse fem elevene som blir intervjuet. I den videre omtalen av lærer og elever bruker jeg termene «redaktør» og «journalister».

### 3.3 Tekstanalytisk modell

Målet med tekstanalysen er å gi svar på problemstillingen «Hvordan realiseres tekstkulturelle forbilder i skoleavisa ved en videregående skole?» For å besvare denne problemstillingen har jeg funnet frem til fire analysekategorier som er relevante for saksorienterte tekster med en virkelighetsnær tematikk. De er inspirert av analysene til Tønnesson (2008) og Berge (2005) av henholdsvis sakprosa og saksorienterte elevtekster.

I boka *Å forstå sakprosa* studerer Tønnesson (2008, kap.4:95) en sakprosatekst i lys av ni spørsmål til teksten. Tønnesson analyserer tekstene ut fra kulturell og situasjonell kontekst, sjangertilhørighet og teksttype, intertekstualitet, hvordan teksten har blitt oppfattet i samfunnet, hvordan teksten er mediert, språklig-retorisk strategi, stemmer i teksten og modelleser. I skolen omtales saksorienterte tekster ofte som resonnerende tekster. I sin studie av grunnskoleelevers eksamensbesvarelse opererer Berge (2005) med en egen analysemodell for resonnerende elevtekster. Han hevder (2005:143) at det som konstituerer denne skrivemåten, er at eleven forholder seg til, kommenterer og diskuterer et samfunnsfenomen som det gjerne er ulike oppfatninger om, og at eleven selv tar stilling til dette fenomenet. På den måten ligger den resonnerende skrivemåten tett opp til teksttypen argumentasjon, som er konstituert av ulike syn på meninger. Det Berge (2005) omtaler som samfunnsfenomener, viser til at saksorienterte tekster har en virkelighetsnær tematikk som konstituerende trekk. Tematikken i de saksorienterte og resonnerende tekstene tar gjerne utgangspunkt i forhold som elevene selv har erfaringer med. Berge (2005:146) analyserer resonnerende elevtekster ut fra spørsmål om hva som er eller etableres som tekstens kontekst og referanse, hvordan teksten er strukturert, hvordan den resonnerende handlingen er realisert, og hva som er tekstens argumentasjonsstruktur. Også skoleavistekster er saksorienterte tekster med en

virkelighetsnær tematikk. Fordi avistekster er multimodale tekster som består av flere modaliteter enn verbaltekst, må en avistekstanalyse også inkludere en multimodal analyse.

Her vil jeg analysere skoleavistekstene ut fra følgende analysekategorier:

1. kontekst og referanse
2. tekststruktur
3. multimodalt samspill
4. dialog med leseren

Under kategorien «kontekst og referanse» undersøker jeg tekstene i lys av den institusjonaliserte sammenhengen de inngår i. Her studerer jeg hvilke tekstkulturer som er involvert, og hvilke erfaringer, kunnskaper og tenkemåter som kommer til uttrykk. Under kategorien «tekststruktur» klassifiserer jeg tekstene ut fra teksttype, skrivemåte, og om tekstene følger bestemte tekstnormer. Under kategorien «multimodalt samspill» undersøker jeg samspillet mellom verbaltekst og bilder. Under kategorien «dialog med leseren» undersøker jeg hvordan journalistene trer frem i tekstene, og hvem tekstene retter seg mot. For å besvare problemstillingen om tekstkulturelle forbilder trenger jeg å vite noe om tekstenes kontekst og referanse, og fordi både tekststruktur, multimodalitet og leserforbilde henger sammen med tekstkultur, er de også relevante kategorier som kan gi svar på avhandlingens problemstilling og forskerspørsmål. Avistekstene og intervjuene i sin helhet er vedlagt i et appendiks (se s.118) slik at det er mulig å etterprøve mine tolkninger og analyser.

### **3.4 Kvalitative forskningsintervjuer**

Det kvalitative forskningsintervjuet er en særegen form for samtale som forsøker å forstå verden ut fra intervjupersonenes ståsted. Metoden er inspirert av fenomenologisk filosofi og har som mål å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden (Kvale og Brinkmann 2009:21). Forskningsintervjuet er en kunnskapsproduserende aktivitet, og det er interaksjonen mellom intervjueren og den intervjuede som konstruerer kunnskapen. Intervjuets kvalitet måles ut fra styrken og verdien av den kunnskapen som produseres. Mens det i individuelle intervjuer er samhandlingen mellom forskeren og intervjupersonen som produserer data, er det i gruppeintervjuer dynamikken mellom gruppedeltakerne som skaper data (Brandth 1996). Fordi redaktøren og journalistene har ulike roller i skoleavisa, og fordi jeg ønsket å prate med dem i deres respektive roller, gjennomførte

jeg et individuelt intervju med redaktøren og et gruppeintervju med de fem journalistene. Et felles intervju kunne ha skapt et asymmetrisk forhold mellom redaktøren som lærer og journalistene som redaksjonsmedlemmer, og det kunne gjort det vanskelig å få svar på alle spørsmålene mine. Elevene er del av et redaksjonskollektiv som oftest skriver tekster sammen, og jeg mente de ville kunne prate friere hvis læreren ikke var til stede. Jeg valgte gruppeintervju fremfor individuelle intervjuer med journalistene fordi jeg håpet at spørsmålene mine ville generere en samhandling, dialog og dynamikk som ville gi meg innblikk i journalistenes holdninger til og syn på skoleavisarbeidet. Til grunn for begge intervjuene lå to strukturerte intervjuguider. God struktur er særlig viktig i gruppeintervjuer fordi en samtale mellom flere ofte kan ta nye vendinger. Siden det var første gang jeg gjennomførte forskningsintervjuer, ville jeg også være sikker på at jeg hadde nok spørsmål å stille. Jeg fulgte intervjuguiden, men ikke slavisk, fordi intervjuene bar preg av å være samtaler der det tidvis var nødvendig med oppfølgingsspørsmål. For å dokumentere og registrere intervjuene for den etterfølgende transkriberingen gjorde jeg lydopptak med digital enhet. Det finnes ingen universell form eller kode for å transkribere forskningsintervjuer, men jeg valgte å transkribere dem med utfyllings- og følelsesuttrykk. Både intervjuguider og de transkriberte intervjuene finnes i appendiks (se s.118 ff).

Redaktøren var umiddelbart positiv til å stille til intervju, og via e-post avtalte vi å møtes like etter at påskeutgaven var kommet ut. Vi gjennomførte intervjuet på et grupperom. Før opptaket ble vi enige om tre artikler fra denne utgaven som vi ville prate om under intervjuet. Intervjuet varte i 51,22 minutter. Redaktøren pratet mye og utfyllende, så jeg trengte ikke å stille mange oppfølgingsspørsmål. Redaktøren hadde godt humør og virket avslappet og uberørt av opptaksutstyret. Av de tre tekstene redaktøren og jeg samtalte om, valgte jeg to som utgangspunkt for gruppeintervjuet. I forkant av gruppeintervjuet gjennomførte jeg preliminaire analyser av de to tekstene. Den endelige tekstanalysen gjorde jeg samtidig med de øvrige tekstanalysene i etterkant av intervjuene, og det er den som er relevant i denne avhandlingen. De to tekstene var skrevet av fem elever som tilfeldigvis gikk i samme medieklasse og hadde desksjefen som lærer. Etter avtale med desksjefen møtte jeg journalistene en uke etter påske. Vi gjennomførte intervjuet på et grupperom. For å lette transkriberingen av intervjuet delte jeg før opptaket ut en lapp til hver av dem med et nummer fra 1–5 som jeg ba dem oppgi når de skulle si noe. Gruppeintervjuet pågikk i 35,56 minutter. Tonen var rolig og avslappet, men den nokså stramme intervjuguiden bidro til at jeg i stor grad styrte intervjuet.

### 3.5 Anonymisering

Av forskningsetiske hensyn har jeg anonymisert navnet på skolen og intervjupersonene både i tekstanalysene og i intervjuene. Skolen omtales enten som videregående skole eller skole, og intervjupersonene er omtalt som redaktør og journalister nummerert fra 1 til 5. Der intervjupersonene nevner navn, har jeg omskrevet det som «(navn)». I de skannede avistekstene er identifiserbar informasjon sladdet. Journalistene som ikke lenger har noen tilknytning til skolen, er kun identifisert med fornavn i avistekstene. Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste (se appendiks, s.118).

### 3.6 Validitet og reliabilitet

I den kvalitative forskningsprosessen ligger materialets og konklusjonens troverdighet innebygd i hver del av forskningsprosessen (Holter 1996:22). Begrepene reliabilitet og validitet står for henholdsvis pålitelighet og troverdighet og brukes til å si noe om kvaliteten på forskningen som er gjennomført.

Validitet i kvalitativ forskning dreier seg om hvorvidt metoden som er valgt, undersøker det studien er ment å undersøke. For å kunne studere tekstkulturelle forbilder analyserer jeg tolv skoleavistekster, og for å få innsikt i holdninger til og syn på skoleavisarbeidet intervjuer jeg læreren som har rollen som redaktør, og elever som har rollen som journalister. Når jeg kombinerer ulike metoder på denne måten, gjør jeg en metodetriangulering. En kombinasjon av tekstanalyser og forskningsintervjuer gir et bredere datamateriale som grunnlag for å trekke konklusjoner, og det bidrar til å sikre resultatenes troverdighet. I drøftingskapittelet trekker jeg paralleller mellom funnene i tekstanalysen og resultatene fra intervjuene, og jeg drøfter resultatene fra analysene og intervjuene opp mot den øvrige forskningen og det teoretiske rammeverket som er presentert tidligere i denne avhandlingen (se kap.1.4, s.6 og kap.2, s.10).

Reliabilitet har å gjøre med hvilke data som brukes, og hvordan de er samlet inn og bearbeidet. Av datamateriale bruker jeg tolv avistekster og to transkriberte forskningsintervjuer innhentet innenfor skolekonteksten. Jeg presenterer analyse- og intervjumaterialet ut fra sitater og referater fra primærkildene, og tolker dem i lys av den kontekstuelle rammen. Å ha tekst som analyseobjekt innebærer å tolke allerede fortolket materiale. Fortolkning er et vesentlig trekk ved kvalitative analyser og betyr å sette delene inn

i en sammenheng for å forstå betydningen av det som undersøkes (Johannessen m.fl. 2005). Materialet er ikke stort nok til å kunne generalisere resultatene. Jeg vil likevel beskrive materialet som fyldig. Den teoribaserte analysen av dette materialet gir derfor et grunnlag for kvalifiserte meninger om skoleavisas tekstkultur. Analysetekstene, som er skannet ved Reprosentralen ved Universitetet i Oslo, intervjuguidene og de transkriberte intervjuene finnes vedlagt i et appendiks (se s.118 ff) slik at det er mulig å etterprøve både tekstanalysene og intervjupresentasjonene.

## 4 Tekstanalyse

Analysen er strukturert på grunnlag av analysekategoriene kontekst og referanse, tekststruktur, multimodalt samspill og dialog med leseren (se s.29). Disse kategoriene strukturerer analysen av de enkelte tekstene og gjør det mulig å analysere dem identisk. Analysen er strukturert ut fra årgang og nummer. Jeg analyserer derfor først tekstene om Operasjon Dagsverk som omtales i skoleårets første nummer, deretter tekstene om studietur til København som omtales i skoleårets fjerde nummer, og til sist to enkelttekster fra femte årgang, som er omtalt i skoleårets tredje nummer. Rekkefølgen på analysen følger av denne oversikten:

| Årgang | Skoleår   | Tekstens tema      |                         |                   |             |
|--------|-----------|--------------------|-------------------------|-------------------|-------------|
|        |           | Operasjon Dagsverk | Studietur til København | Spilleavhengighet | Elevbedrift |
| 1      | 2005/2006 | x                  | x                       |                   |             |
| 2      | 2006/2007 | x                  | x                       |                   |             |
| 3      | 2007/2008 | x                  | x                       |                   |             |
| 4      | 2008/2009 | x                  | x                       |                   |             |
| 5      | 2009/2010 | x                  | x                       | x                 | x           |

Figur 1: Oversikt over rekkefølgen på tekstanalysen.

### 4.1 Tekster om Operasjon Dagsverk

Se appendiks side 118

Operasjon Dagsverk er en årlig aksjon som gir norske ungdommer mulighet til å jobbe en bestemt dag i oktober for å skaffe penger til utdannings- eller opplæringsprosjekter til ungdom i Afrika, Asia, Sør- og Sentral-Amerika. Gjennom et selvvalgt arbeid skal elevene tjene inn et bestemt pengebeløp. Aksjonen er Norges største solidaritetsaksjon for ungdom, og siden oppstarten i 1964 er det samlet inn nesten én milliard kroner. Med utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanen for Kunnskapsløftet har Operasjon Dagsverk utviklet undervisningsopplegg i ulike fag til bruk på ungdomsskoler og ved både studiespesialiserende og yrkesfaglig utdanningsprogram ved videregående skoler i anledning aksjonen. De av

elevene som ikke ønsker å delta, får et eget undervisningsopplegg på skolen. Skolen som er utgangspunkt for denne studien, melder seg på solidaritetsaksjonen hvert år, og skoleavisa følger lojalt opp med å omtale aksjonen. Her analyserer jeg tekster om Operasjon Dagsverk i høstnummeret av skoleavisas fem årganger.

### 4.1.1 Første årgang

Se appendiks side 119

Avisa er i A4-format og trykket i svart-hvitt. Den har 16 sider, og teksten om Operasjon Dagsverk fyller hele side 13. Verbalteksten går over fire spalter i ulik bredde, og de fire bildene har ulik størrelse og ligger spredt i oppsalget. På siden før Operasjon Dagsverk-teksten er en tekst om fem elever som deler husvære i sentrum og en notis om en skulptur i parken. På etterfølgende side er en presentasjon av skolens tredjeklasser, et lite kåseri om fugleinfluensa og en gjettekonkurranse ut fra et bilde. Operasjon Dagsverk-teksten dreier seg om årets OD-aksjon 27. oktober 2005 med søkelys på menneskehandel i Brasil. Den presenterer elever i ulike aktiviteter i anledning OD-dagen. Verken verbaltekst eller bilder er underskrevet med byline. Teksten er ikke viet førstesideoppslag.

### Kontekst og referanse

Tekstens tittel har en tydelig vinkling som raskt viser hva saken dreier seg om, og når saken finner sted: *Operasjon Dagsverk 2005*. Over det som fremstår som en ikke-uthevet ingress, er en mellomttittel: *Ikke til salgs*. Den ikke-uthevede ingressen fanger oppmerksomheten og skaper interesse. Den er både vesentlig, identifiserende og aktuell: *Mennesker er ikke til salgs. Dette var budskapet da elevene ved (navn) videregående skole jobbet for Operasjon Dagsverk 27. oktober*. Setningen som følger, forklarer hvorfor dette er et aktuelt og vesentlig tema: *I dag regnes menneskehandel som den tredje mest omfattende handelen på det illegale markedet – bare slått av våpentrafikk og narkotika*. Fordi innledningen både er identifiserende, aktuell og vesentlig, markerer den tidlig en institusjonell og journalistisk kulturkontekst. I fortsettelsen behandler teksten temaet nøytralt refererende knyttet opp mot elevenes egne erfaringer med OD-dagen. Teksten er skrevet på bakgrunn av flere samtaler, men fremfor å gjengi dialogene fullt ut, veksler teksten mellom direkte sitater og objektiv gjengivelse av fakta:



*Anine (navn) (18) ledet fjorårets OD-komite ved (navn) videregående skole, og var også leder i år. – Jeg er selv adoptert, og det er vel der drivkraften til å hjelpe andre mennesker kommer fra. Jeg vil gi litt tilbake, jeg som vet hvordan det er å ha det godt.*

*Noen elever velger å være sin egen arbeidsgiver, og bruker dagen som fridag. – De må allikevel betale inn penger. Jeg synes det skulle gå an å sette av en dag av sin utdanning for at andre i det hele tatt skal få en utdanning, mener Anine.*

*Elever som ikke ønsket å jobbe på OD-dagen, satt på skolen og arbeidet med oppgaver. Anders (navn) fra OD-komiteen satt vakt på biblioteket og passet på at elevene gjorde det de skulle. –Elevene skulle jobbe med oppgaver om Internasjonal Dag og finne ut hva OD er, forklarer han.*

Selv om teksten vier størst plass til de som er positive til OD-aksjonen, lar den også elever som har et annet syn på OD-dagen, få komme til orde:

*Vi gjorde jo bare de samme oppgavene som vi gjorde på Internasjonal dag*

*Opplegget på skolen var helt tragisk (...). Allikevel jobbet jeg ikke fordi jeg synes pengene burde gått til Norge isteden.*

I dette ligger spiren til konfliktkriteriet. Teksten fremmer ikke journalistens eget subjektive syn, men er balansert ved å referere kildenes ulike erfaringer, kunnskaper og tenkemåter. Journalisten forholder seg skjult i bakgrunnen uten noen form for selvtematisering. Teksten er objektiv og alvorlig ment, den har referanse til nyheten som sjanger og markerer en journalistisk kulturkontekst.

## **Tekststruktur**

I tillegg til ingress og innledning er verbalteksten inndelt i fire avsnitt som hver lar ulike aktører komme til orde og slik vektlegger ulike innholdsmomenter. Det gir teksten en saklig resonnerende struktur. Teksten følger normen om å fortelle det viktigste først. Hvert avsnitt innledes av egne mellomtitler: *Leder* som omhandler et intervju med lederen for OD-komiteen ved skolen, *Ikke til salgs* som forteller om årets tema, *Variert i arbeidslivet* som presenterer elever i jobb og *Alternativt opplegg* som handler om elever som jobber med oppgaver på skolen. Journalisten er skjult og refererer og beskriver kildenes oppfatning av virkeligheten uten å markere eget syn.

## **Multimodalt samspill**

Oppslaget inneholder fire fotografier av ulike elever ved skolen, og alle fanger blikket til leseren. Tre av bildene viser elever i aksjon, og ett viser en elev som sitter ved en pult og følger et alternativt undervisningsopplegg. Ingen av bildene har bildetekst, men tre av dem har en klar referanse i brødteksten. Mens bildene viser hvordan elevene ser ut, og hva de jobber med, forteller brødteksten hva de heter, hvor de jobber, og hva de jobber med. Det gjør samspillet mellom verbaltekst og bilder redundant. Informasjonskoblingen er utdypende ved at verbalteksten spesifiserer informasjonen i bildene. På den måten avgrenser verbalteksten hvilke assosiasjoner leseren skal knytte til bildene. De bildene som i brødteksten er spesifisert med navn og alder på de avbildede, har en sterkere avgrensning enn det bildet som ikke har en slik spesifisering. Likevel avgrenser både tittel og brødtekst den potensielle meningen også i dette bildet. Bildene har en eksplisitt kobling til Operasjon Dagsverk. Den funksjonelle spesialiseringen fordeler et nokså likt ansvar for den totale kommunikasjonen både på verbaltekst og bilder. Tross noe redundans skaper kombinasjonen av skrift og bilder en tekst som utnytter det modalitetene fungerer best til. Fotografiene setter bilde på det skriften forteller. På den måten utnytter teksten noe av den modale affordansen.

## **Dialog med leseren**

Teksten er nøytralt refererende, og dialogen med leseren er skjult. Ut fra en balansert gjengivelse av sitater kan leseren selv avgjøre sitt syn på saken uten noen appellerende ytringer. Fordi teksten bruker elever som identifikasjonsmarkør både i skrift og bilder, retter den seg direkte mot medelevene og andre ungdommer som jobber for aksjonen. Men fordi teksten også er aktuell og vesentlig, retter den seg mot flere lesergrupper. En leser som er i stand til å lese denne teksten relevant, vil kjenne igjen trekk fra nyhetsartikler i aviser.

## **Oppsummering**

Teksten er forankret i en journalistikk tekstkultur og følger journalistiske tekstnormer. Den er skrevet som en nyhetsartikkel i en avis. Teksten er saklig, objektiv og nøytralt refererende. Den presenterer utsnitt av OD-dagen og veksler mellom objektive fakta og direkte sitater. Det multimodale samspillet er noe redundant og har en nokså likestilt funksjonell spesialisering. Informasjonskoblingen utdyper meningsinnholdet i modalitetene. Journalisten er skjult og gir

seg ikke til kjenne. Det tilfredsstiller kravet om objektivitet i journalistiske nyhetstekster. Teksten retter seg mot flere lesergrupper.

#### 4.1.2 Andre årgang

Se appendiks side 120

Avisa er i A3-format og trykket i farger. Den har 16 sider, og teksten om Operasjon Dagsverk står på side 2 der den fyller 2/3-deler av siden. Verbalteksten går over tre spalter i lik bredde, men ett bilde er plassert i en egen spalte nederst til venstre for verbalteksten, under en ramme med redaksjonell informasjon. Teksten har fire bilder; tre tospaltebilder og ett énspaltebilde. På siden før Operasjon Dagsverk-teksten er forsiden, og der har teksten det største av fire oppslag. På siden etter følger en tekst om idrettselever og en reklameannonse. Operasjon Dagsverk-teksten dreier seg om årets OD-aksjon 26. oktober for ungdom i Nepal. Den forteller om hva noen av skolens elever gjorde denne dagen. Verken verbaltekst eller bilder er underskrevet med byline.

#### Kontekst og referanse

Tekstens tittel har en tydelig vinkling som sier hva saken dreier seg om: *Gir et dagsverk*, og fremstår som vesentlig. Den uthevede ingressen følger opp tittelen ved å gi svar på hvem som deltar, hva saken dreier seg om, hvor og når dette finner sted, og hvorfor dette skjer:

*Elever ved (navn) videregående skole viste solidaritet med ungdom i Nepal ved å arbeide på Operasjon Dagsverk torsdag 26. oktober. De hardarbeidende ungdommene preget bybildet denne regntunge dagen.*

Ingressen innleder med å identifisere hvem den handler om: det er elever her ved skolen. Første del av ingressen er saklig og objektiv og markerer dermed en journalistisk tekstkultur, mens i siste del tolker journalistene egne erfaringer fra dagen gjennom de ledsagende kommentarene *hardtarbeidende* og *regntunge*. Også brødteksten har flere ledsagende kommentarer, i form av tolkning og humor, som fungerer som meningsskapningsressurser. Journalistene tillegger elevene som intervjues og siteres, meninger og hensikter, og det gir teksten en muntlig stil:

*På senteret hadde en glad guttegjeng stilt seg opp med et svært kakefat.*

*Den blide guttegjengen har valgt å arbeide fordi de mener det er en urettferdig verden vi lever i. – Det vil vi være med å ordne opp i, sier Anders med et alvorlig trekk over ansiktet og en liten krokodilletåre i øyekroken.*

*(...) og guttegjengen knekker sammen i latter.*

*Og så er det fint å kunne støtte OD, sier en fornøyd gutt som lyder navnet Kristian.*

*På Til bords i Storgata arbeider Thale, ei blid jente fra 2. klasse.*

*I et hjørne på skolen sitter en slapp guttegjeng. De vil ikke si navnene sine, men stiller gladelig opp på et bilde.*

*En 1. klassing er noe forvirret over hele opplegget.*

Både elever som deltar i aksjonen, og elever som ikke gjør det, får komme til orde med sine synspunkter. Fordi journalisten gjennom ledsagende kommentarer stadig tolker egne erfaringer og opplevelser, er teksten verken objektiv eller forholder seg til noen klare sjangertradisjoner. Teksten har referanse til en ungdomskultur og ungdommers uttryksform: *Jeg gidder ikke å betale 300 kr, jeg jobber nok fra før av.* Teksten er humoristisk ment. Utover det markerer den ingen eksplisitt kulturkontekst annet enn skoleavisa selv.

## **Tekststruktur**

Teksten følger normen om å fortelle det viktigste først. I tillegg til en uthevet ingress er teksten delt inn i fire avsnitt som vektlegger ulike innholdselementer ved å fortelle hva ulike elever jobber med på OD-dagen. Hvert avsnitt innledes av mellomtitler som kort og konsist forteller hva elevene gjør: *Kakesalg, Kioskjobb, Butikkekspeditør* og *På skolen*. Av teksttype dominerer beskripsjonen. Skrivemåten fremstår likevel som mellompersonlig fordi journalisten tematiserer relasjonen mellom seg og leseren ved å referere og tolke egne erfaringer gjennom ledsagende kommentarer, som *glad guttegjeng* og *sier Anders fornøyd*. Disse tolkningene virker humoristisk ment. Teksten har en tematisk struktur skrevet på en humoristisk og saklig resonnerende måte.

## **Multimodalt samspill**

Oppslaget inneholder fire bilder: et gruppebilde av fire elever som har kakesalg, et bilde av en elev foran en butikkdisk og hyller med blader og sjokolade, et bilde av en elev foran hyller med kopper og fat i glass og porselen, og et bilde av to elever som sitter ved et bord foran en bokhylle. De tre største bildene går over to spalter. De har både bildetekst og referanse i

brødteksten. Bildet som er plassert øverst rett under tittelen, viser en kunde som mottar kake på en serviett av en elev. Begge smiler og har blikkontakt med leseren. Inne i bildet står bildeteksten: *KAKESELGERE: Fornøye kunder kjøper kake av Anders.*

Informasjonskoblingen er utdypende fordi teksten spesifiserer både hvem kakeselgeren og kunden er. Fordi brødteksten forteller hvor kakesalget foregår, spesifiserer den bildene ytterligere: *På (by)senteret hadde en glad guttegjeng stilt seg opp med et svært kakefat. Slik avgrenser verbalteksten meningspotensialet i bildet.* Nederst på siden er to bilder av henholdsvis en gutt og ei jente. Gutten smiler med lukket munn og har blikkontakt. Under bildet står bildeteksten: *BLADFYKEN: Kristian pusher blader hos Narvesen.* Også jenta på bildet ved siden av smiler. Hun har armene i kors og har ikke blikkontakt med leseren, men ser ut av bildet. Under bildet står teksten: *TIL SPISEBORDET: Thale står til tjeneste på Til Bords.* Fordi bildetekstene navngir de avbildede, oppgavene deres og omgivelsene, utdyper de informasjonen gjennom spesifisering. Det fjerde bildet er et énspaltebilde uten bildetekst. Bildet er plassert i avsnittet under mellomtittelen *På skolen.* Ifølge referansen i brødteksten er de del av *en slapp guttegjeng* som ikke vil oppgi navnene sine, og som ikke gidder å betale penger til Operasjon Dagsverk. Denne verbalteksten er utdypende fordi den tolker bildet og avgrenser meningspotensialet. Fordi teksten både har tittel, en uthevet ingress, mellomtitler, bilder og bildetekster, er den modale affordansen utnyttet i tråd med den journalistiske tekstkulturen.

## Dialog med leseren

Den mellompersonlige skrivemåten synliggjør forholdet mellom skribenten og leseren. Den humoristiske og spøkefulle beskrivelsen av medelevene markerer leseren som en som kjenner elevene, og som kan le av teksten. Også bruken av verbet «pushe» gir signaler om hvem leseren er. Ordet kan assosieres til kjøp og salg av narkotika, men bildeteksten bruker det her om salg av blader. For å kunne lese teksten relevant, forutsettes en leser som forstår ordbruken og den humoristiske tonen på riktig måte. Denne leseren forstår hva som ligger i de ledsagende kommentarene og beskrivelsene, og kan vurdere de meningene og hensiktene som fremkommer i teksten. Dialogen synes rettet mot medelever og jevnaldrende venner. Men også andre lesergrupper kan lese teksten relevant. Lærere og familie kan gjennom teksten få et innblikk i ungdomskulturen, både i holdninger og uttrykksform. Også ukjente lesere kan lese teksten relevant. Eksempelvis gir teksten arrangørene bak Operasjon Dagsverk utfordringen

med å finne et tema for neste år som engasjerer flere ungdommer: *Tre av guttene på biblioteket sier at temaet for neste års Operasjon Dagsverk avgjør om de vil jobbe da.*

## Oppsummering

Teksten markerer ingen annen eksplisitt tekstkultur enn å være tiltenkt skoleavisa. Humor og ledsagende kommentarer realiserer en mellompersonlig skrivemåte. Teksten vektlegger ulike innholdselementer både i verbaltekst og bilder, og har en resonnerende struktur. Den presenterer utsnitt av OD-dagen og gir stemme til ulike elever og deres syn på aksjonen. Det visuelle uttrykket utnytter den modale affordansen. Informasjonskoblingen mellom modalitetene utdyper meningsinnholdet. Teksten er primært rettet mot medelever.

### 4.1.3 Tredje årgang

Se appendiks side 121

Avisa er i A3-format og trykket i farger. Den har 16 sider, og teksten om Operasjon Dagsverk står på side 2 der den fyller  $\frac{3}{4}$ -deler av siden. Øverst til venstre på siden er en ramme med redaksjonell informasjon. Verbalteksten går over tre spalter i lik bredde. Oppslaget har tre bilder som går over to og tre spalter, og en faktaboks om *ODs historie*. På siden før Operasjon Dagsverk-teksten er forsiden der teksten har ett av fire forsideoppslag. På den etterfølgende siden står en helsides reklameannonse for en bensinstasjon. Teksten sier ikke noe om når aksjonen foregår, eller hvem den i år retter seg mot, men handler om hva et knippe elever gjør for å skaffe penger til Norges største solidaritetsaksjon for ungdom. Tre journalister har underskrevet med byline.

## Kontekst og referanse

Tittelen har en tydelig vinkling som sier hva saken dreier seg om, og som gjør den vesentlig: *OD – en dag i solidaritetens ånd*. Den uthevede ingressen følger objektivt opp med å utdype hva Operasjon Dagsverk er, at det her gjelder Operasjon Dagsverk i Norge, og at det dreier seg om ungdom:

*Operasjon Dagsverk er Norges største solidaritetsaksjon for ungdom. Siden 1964 har norske elever gitt en dag av sin utdanning i solidaritet med ungdom i sør.*

Fordi ingressen ikke sier noe om tid, oppfylles ikke aktualitetskriteriet. Det er noe leseren må fylle inn selv ut fra kunnskapen om at Operasjon Dagsverk foregår på høsten. Foruten å si noe om ungdom generelt, er ingressen heller ikke identifiserende. Brødteksten gir imidlertid en identifiserende referanse ved å navngi tre elever. De tre elevene fra en bestemt, men akronymisert studieretning, har valgt å spille gitar og synge på OD-dagen:

*De følte for å gjøre noe morsomt, så de hadde lyst til å prøve ut gatemusikeryrket. Og for dette var torvet det perfekte stedet. På kort tid håvet de inn 140 kroner, så de fikk en bra start. Alle tre var enige om at OD-dagen var et godt formål og at det var deilig å komme seg bort fra skolebenken, selv om det var litt kaldt.*

*Hun syns OD-dagen er en bra dag, for da får de fattige barna litt penger de og.*

Det er uklart om journalistene indirekte siterer de omtalte elevene, eller om det er journalistene selv som ytrer kommentarene *morsomt, det perfekte stedet, på kort tid, deilig å komme seg bort fra skolebenken*. Ett sted i teksten tematiserer journalistene direkte relasjonen til leseren:

*Da vi spurte henne om hun kom til å gi hele lønningen sin for 8 timer til OD-kassa, var svaret nei.*

Denne selvtematiseringen og de ledsagende kommentarene kan ha referanse i en muntlig omgangsform i ungdomskulturen, og med ungdommer som målgruppe fungerer de dermed som meningsskapningsressurser i teksten. Utover det markerer ikke teksten noen eksplisitt kulturkontekst eller tekstkultur foruten skoleavisa i seg selv. Faktaboksen om ODs historie er en deskriptiv faktatekst med referanse til Operasjon Dagsverks institusjonelle kontekst.

## **Tekststruktur**

Ingressen er en nøytral refererende beskrivelse av Operasjon Dagsverk (se ovenfor). Brødteksten har to avsnitt, uten mellomtitler, som omtaler elever ut fra to situasjoner: å spille musikk på torget og å jobbe i butikk. I det første avsnittet gjengir journalistene hendelsen kronologisk ved å lenke sammen delene temporalt fra begynnelse til slutt:

*De følte for å gjøre noe morsomt (...). På kort tid håvet de inn 140 kroner, så de fikk en bra start. Alle tre var enige om (...).*

Det andre avsnittet er ikke basert på tid, men har en mellompersonlig skrivemåte. Ved bruk av det personlige pronomenet «vi» tematiseres relasjonen mellom journalistene og leserne.

## Multimodalt samspill

Alle de tre bildene har bildetekst. To av dem er viet omtale i brødteksten, men ett har ikke noen referanse i brødteksten. Et bilde viser tre elever som spiller gitar og synger ute på torget. De ser ned på et notestativ. Det har bildeteksten: *MUSIKK: 3 glade musikanter fra musikklinjen gleder befolkningen med lystige toner.* Denne bildeteksten utdyper informasjonen i bildet ved å spesifisere at det er *tre musikanter*, og ved å tolke situasjonen gjennom de ledsagende kommentarene *glade*, *gleder* og *lystige*. Fordi både bildetekst og bilde sier noe om antallet og hva de avbildede gjør, er samspillet redundant. Brødteksten utdyper bildet ytterligere gjennom navn, og spesifiserer hvem de avbildede er. Det andre bildet som har referanse i brødteksten, viser ei jente som smiler og har blikkontakt. Hun står foran en hylle med kaffe. Under bildet står teksten: *KAFFE: Miriam (etternavn) selger kaffe fra Guatemala.* Bildeteksten utdyper bildet ved å spesifisere hva jenta heter, og hva hun gjør. I tillegg utvider den bildet ved å utfylle informasjonen om at kaffen hun selger, kommer fra Guatemala. Også brødteksten utvider informasjonen ved å gi et nytt tilskudd til den samlede informasjonen: *Jeg er dessverre ikke noe annet enn en fattig student som trenger penger, så jeg kommer nok ikke til å gi mer enn 300 kroner.* Det tredje bildet viser ei jente foran inngangen til en butikk. Hun holder et klesplagg i hendene. Under bildet står verbalteksten: *VIC: Karen (etternavn) pusher herrekonfeksjon i (by) sentrum.* Denne verbalteksten utdyper bildet ved å spesifisere hva jenta heter, hvor hun jobber, og hva hun gjør. I tillegg utvider den informasjonen i bildet ved å fortelle at det er herreklær hun her selger. Informasjonskoblingen i oppslaget både utvider og avgrenser meningspotensialet. De tre bildene i oppslaget er nokså store og er viet større plass enn verbalteksten. Bildene gir mye informasjon til saken og har størst funksjonell tyngde.

## Dialog med leseren

Teksten sier ingen ting om tid, sted eller tema for årets aksjon. Det forutsettes derfor at leseren selv kan fylle inn slik informasjon. De avbildede elevene som spiller, er i brødteksten omtalt som *mua elever* og i bildeteksten som *musikanter fra musikklinjen*. Det krever at leseren kobler disse begrepene og forstår at *mua* er et akronym for musikklinjen. Også her er verbet «pushe» brukt om salg av klær. Ordet kan assosieres til kjøp og salg av narkotika, men brukes trolig i ungdomskulturen også om kjøp og salg av hverdagsartikler. Det kan tyde på at teksten er rettet mot ungdom. For å kunne lese teksten relevant må leseren selv være informert om årets OD-aksjon og kunne fylle inn nødvendig informasjon der verbalteksten er



mangelfull. Dermed virker det som dialogen er rettet mot medelever som lesere. De har nødvendig kunnskap om både skolen og årets Operasjon Dagsverk-aksjon.

## **Oppsummering**

Teksten markerer ingen eksplisitt kulturkontekst annet enn skoleavisa selv som har medelever som målgruppe. Tittelen er vesentlig, og ingressen besvarer nøytralt beskrivende spørsmålene hva, hvor og hvem. Verken verbaltekst eller bilder sier noe om aktualitet, men både brødtekst og bilder oppfyller identifikasjonskriteriet. Mye relevant informasjon er ikke eksplisitt uttrykt, og det forutsettes at leseren selv fyller inn relevant informasjon, eksempelvis om tekstens aktualitet. Det virker dermed som om journalistene tar leserne for gitt. Fordi leserne forutsettes å være medelever, er det ikke sikkert at lesere utenfor skolen umiddelbart forstår teksten. Informasjonskoblingen mellom modalitetene er både utdypende og utvidende, og bildemodaliteten har den største funksjonelle tyngden.

### **4.1.4 Fjerde årgang**

Se appendiks side 122

Avisa er i A3-format og trykket i farger. Den har 24 sider, og teksten om Operasjon Dagsverk står på side 19 der den fyller hele siden. Teksten går over fem spalter i lik bredde og har tre bilder. Det øverste bildet går over fire spalter, bildet i midten er et énspaltebilde, og det nederste bildet går over tre spalter. På siden før Operasjon Dagsverk-teksten er det tre tekster: én om elever som har tilbrakt et år i utlandet, én om «sett og hørt», og én som gjengir statuser på Facebook. På etterfølgende side er en tekst skrevet av en engelsk utvekslingsstudent og en «enquete» om *5 i gangen*. Operasjon Dagsverk-teksten dreier seg om årets OD-prosjekt som satser på å forandre hverdagen for flere tusen unge jenter i Bangladesh, men sier ikke noe om hvordan dette skal skje. Den presenterer elever i ulike aktiviteter på OD-dagen. En journalist har underskrevet med byline. Teksten har førstesideoppslag sammen med fire andre oppslag.

## **Kontekst og referanse**

Tekstens tittel har en tydelig vinkling som sier noe om hva som foregår, og hvem og hvor saken gjelder, og er både aktuell og vesentlig: *Jobber for jentene i Bangladesh*. Den uthevede ingressen følger opp tittelen ved å gi svar på hva saken dreier seg om, hvem saken angår og hvordan det skal skje, og er både vesentlig, identifiserende og aktuell:

*Årets OD-prosjekt satser på å forandre hverdagen til flere tusen unge jenter fra Bangladesh, gjennom Strømmestiftelsens "Shonglap". Dette blir en realitet ved at skoler rundt i hele Norge, blant dem (navn) Videregående Skole. (Navn på avis) har besøkt noen av skolens elever under årets OD-dag.*

Verken tittel eller ingress sier noe om når årets OD-aksjon foregår. Det forutsettes kjent for leseren. I ingressen er journalisten skjult for leseren, men i brødteksten benyttes det personlige pronomenet «vi». Det virker som om journalisten forsøker å behandle temaet nøytralt refererende knyttet opp mot elevenes egne erfaringer med OD-dagen. Journalisten veksler mellom direkte og indirekte sitater og en objektiv gjengivelse av fakta, men tidvis føyer journalisten til ledsagende kommentarer:

*Første stopp for (navn på avis) er (navn), hvor vi møter to blide kakeselgende jenter.*

*(...), han er veldig glad for at jentene står der så han får seg en varm kopp kaffe i kulden. Kaldt er det også for flere andreklassinger; (navn) som har valgt å være gatemusikanter på OD-dagen. De har allerede spilt i nesten to timer og begynner å bli rimelig kalde. – Det er veldig kaldt, men pengene vi får inn, varmer, smiler Anders.*

*Før vi vandrer videre påpeker de at "plassen foran elgen" er reservert til dem også neste år. Vi i (navn på avis) ser gjerne at de sprer glede med musikken sin i flere år fremover.*

*Noen jobber, som f.eks løvraking, har falt bort ettersom Kong Vinter tok turen hit litt tidligere enn planlagt i år.*

Gjennom kommentarene *blide*, *veldig glad* og *rimelig kalde* virker det som om journalistene kommenterer sin egen opplevelse av situasjonen. Det er ikke alltid klart hvem som ytrer seg, om det er de som blir omtalt eller om det er journalisten. Bare de elevene som jobber for aksjonen, får komme til orde. To av dem passer på elever som ikke jobber for aksjonen, men som er på skolen og løser oppgaver. På den måten omtaler journalisten bare positive holdninger til aksjonen. Både personlige pronomen og ledsagende kommentarer virker tidvis å være gjennomgående meningsskapningsressurser for å skape nærhet til leseren. Det synes dermed som om journalistene ikke har tenkt seg noen annen kulturkontekst enn skoleavisa.

## **Tekststruktur**

Tittel og ingress tematiserer tekstens innhold fordi de oppfyller flere kriterier for godt avisstoff og besvarer sentrale spørsmål (se ovenfor). Innledningsvis gir brødteksten signal om en struktur basert på tid: *Første stopp for (navn på avis) er på (navn) hvor vi møter (...)*. Men

denne strukturen følges ikke eksplisitt opp. Brødteksten har tre avsnitt som vektlegger ulike innholdselementer: Det første er uten mellomtittel, men handler om elevene ute på torget. De to andre har mellomtitler som angir innholdet: *Jobber på (navn)* og *Lærevillige elever*. Det gir teksten en saklig resonnerende struktur basert på tematisk innhold. Fordi journalisten benytter personlige pronomen og ledsagende kommentarer, tematiseres relasjonen til leseren. Det skaper en dominerende mellompersonlig skrivemåte.

## Multimodalt samspill

Teksten består av tre fotografier med tilhørende bildetekster. Alle de avbildede er omtalt med fullt navn i brødteksten. Det største bildet, som går over fire spalter, viser to elever med hver sin gitar, den ene også med et munnspill rundt halsen. De står ute og spiller, og det er rim på bakken. Bildet har bildeteksten: *GATEMUSIKKANTER: To entusiastiske gutter som trosser vinter-kulden for å tjene penger til årets OD*. Bildeteksten utdyper informasjonen i bildet ved å spesifisere og tolke innholdet: *entusiastiske gutter og trosser vinter-kulden*, og bildeteksten utvider innholdet ved å utfylle informasjonen i bildet: *å tjene penger til årets OD*.

Meningsinnholdet utvides fordi modalitetene representerer ulike deler av den samlede informasjonen. Midt på siden i andre kolonne er et lite énspaltebilde som viser en elev som holder et spyd med et kyllinglår. Hun smiler med lukket munn og har blikkontakt med leseren. Det har bildeteksten: *SPAR: Marie Louise står klar bak kjøttdisken*. Bildeteksten utdyper innholdet ved å spesifisere hvem jenta er, og det utvider innholdet ved å utfylle informasjonen om hvor jenta er, at hun *står klar bak kjøttdisken*. Nederst på siden er et bilde over tre spalter som viser to elever som sitter i en sofa. De smiler og har blikkontakt med leseren. Bildet har bildeteksten: *MEDLEM AV OD-KOMITEEN: Ellen Marie og Christian som er glade og fornøyde*. Bildeteksten utdyper informasjonen i bildet ved å spesifisere hvem elevene er, og ved å tolke smilene deres som glade og fornøyde. Det multimodale samspillet er her sterkt redundant ved at bildet og bildeteksten sier det samme: ei jente og en gutt som smiler og ser glade og fornøyde ut. Fordi teksten både har tittel, en uthevet ingress, mellomtitler, bilder og bildetekster, er den modale affordansen utnyttet i tråd med den journalistiske tekstkulturen. Og fordi ansvaret for den totale kommunikasjonen er fordelt på ulike modaliteter, utnytter teksten den modale affordansen gjennom funksjonell spesialisering.

## Dialog med leseren

Personlige pronomen og ledsagende kommentarer virker å være meningsskapningsressurser for å skape nærhet til den som leser teksten. Det forutsettes lesere som forstår hva som ligger i kommentarene, og som kan vurdere hvem som ytrer seg. Derfor virker det som om leseren forutsettes å kjenne både de omtalte elevene og journalisten selv. Det kan tyde på at dialogen i verbalteksten primært retter seg mot medelevene og andre kjente. Bildene skaper blikkontakt med leseren. Og bildet av jenta som holder opp et kyllinglår, kan ha en humoristisk mening rettet mot medelever og de som kjenner henne.

## Oppsummering

Fordi tittel og ingress oppfyller flere kriterier for godt avisstoff og besvarer sentrale spørsmål, markeres referanse til en journalistisk tekstkultur. Men brødteksten innledes med å angi tid, og den tematiserer relasjonen til leseren gjennom personlige pronomen og ledsagende kommentarer. Det gjør at den mellompersonlige skrivemåten dominerer. Dermed forholder ikke verbalteksten seg til noen eksplisitt kulturkontekst annet enn å være tiltenkt skoleavisa. Informasjonskoblingen er utdypende og utvidende fordi den både avgrenser og utvider meningsinnholdet, og teksten utnytter den modale affordansen gjennom funksjonell spesialisering. Dialogen i teksten forutsetter at medelevene er lesere fordi det er de som kjenner det selvtematiserende «vi», og det er de som forstår hva som ligger i kommentarene, og som kan vurdere hvem som ytrer seg.

### 4.1.5 Femte årgang

Se appendiks side 123

Avisa er i A3-format og trykket i farger. Den har 20 sider, og teksten om Operasjon Dagsverk står øverst på side 12 der den dekker nesten halve siden. Teksten står sammen med en meningsytring om førsteklasingene ved skolen og en spalte over elevenes statuser på Facebook. På siden foran er det musikkanmeldelser, og på siden etter følger en tekst om en ekskursjon for markedsføringsklassen. OD-teksten dekker fem spalter i lik bredde, og inneholder logoen for Operasjon Dagsverk og en illustrasjon som konnoterer handikapp. Operasjon Dagsverk-teksten beskriver nøytralt hva Operasjon Dagsverk er, og at årets aksjon er rettet mot ungdom med fysiske og psykiske funksjonshemninger. En journalist har underskrevet med byline. Teksten har ikke førstesideoppslag.

## Kontekst og referanse

Tekstens tittel har en tydelig vinkling som raskt gir svar på hva saken gjelder og når den utspiller seg, og som gir signaler om aktualitet: *OD-dagen 29. oktober 2009*. Rett nedenfor overskrift og byline står en mellomtittel i form av et spørsmål: *Hva er OD-dagen?* Det er uklart om teksten som følger, er en ikke-uthevet ingress, eller om den er en del av brødteksten. Flere setninger glir over i hverandre, og det er ikke tydelig hvor den eventuelle ingressen slutter og brødteksten starter:

*OD (Operasjon Dagsverk)-dagen er en dag da norske elever ved ungdoms- og videregående skoler jobber frivillig istedenfor å gå på skolen. Pengene de tjener inn denne dagen, går til forskjellige utdanningsprosjekter hvert år. Tanken bak OD er å gi norske skoleelever muligheten til å gi én dag av utdanningen sin for å hjelpe ungdom i fattige land til å få en bedre utdanning. OD er av, med og for ungdom.*

Denne innledningen gir svar på spørsmål som hva, hvem, hvordan og hvorfor, men foruten å være aktuell, oppfyller ikke den øvrige verbalteksten kriteriene om identifikasjon, sensasjon, vesentlighet eller konflikt. Den verken fanger oppmerksomheten eller skaper interesse i tråd med journalistiske tekstnormer. Journalisten er skjult og tematiserer ikke seg selv på noen måte. Teksten er saklig og objektivt refererende, og virker å være hentet fra en institusjonelt forankret faktatekst. Det kan tyde på at journalisten i liten grad forholder seg til temaet eller vet noe særlig om det. Teksten markerer referanse til en faktapreget tekstkultur.

## Tekststruktur

Teksten har tre innholdselementer markert med tre mellomtitler: *Hva er OD-dagen?*, *Hvem bestemmer OD-prosjektet?* og *Årets OD-prosjekt: Young Voices*. Det gir teksten en saklig resonnerende struktur. Ved å referere fakta er teksten deskriptiv. De to første avsnittene beskriver Operasjon Dagsverk generelt. Det som i tittelen signaliserer noe som er aktuelt, blir ikke omtalt før under tredje og siste mellomtittel og avsnitt som gjelder årets OD-dag. Dermed virker det å være en ubalanse i teksten og ingen tydelig markering av hva som er tekstens formål.

## Multimodalt samspill

Teksten består av verbaltekst og to illustrasjoner. Logoen til Operasjon Dagsverk består av en hånd som holder rundt initialene OD som står på en linje. Under linjen står skriften

*OPERASJON DAGSVERK*. Denne logoen har referanse i tittelen *OD-DAGEN 29. oktober 2009*, og samspillet oppleves redundant. Illustrasjonen dekker i overkant av tre spalter og består av både skrift og tegning. I toppen av illustrasjonen står teksten *HVEM ER HEMMA? BILEN ELLER BANEN? For at ungdom med og uten funksjonsnedsettelse skal kunne nå det samme målet, må det tilrettelegges for alle*. Under skriften er to biler på en tofelts bilbane, men der en del av veien i det ene feltet har falt ut slik at bilen er i ferd med å kjøre ut. Det forutsettes at leseren leser skriften for å kunne forstå illustrasjonen relevant. Utover skriften i bildet, er det ingen bildetekst. Men illustrasjonen har referanse i brødtekstens tredje avsnitt som omhandler årets OD-prosjekt: *Midlene fra OD i 2009 skal gå til ungdom med fysiske og psykiske funksjonsnedsettelser (...)*. Fordi modalitetene skrift og bilde har spesialiserte oppgaver og ulike funksjoner i kommunikasjonssituasjonen, er samspillet sterkt funksjonelt spesialisert. Det kreves mental utfylling for å lese sammen informasjonen i modalitetene, og det skaper mentale utfordringer for leseren. Informasjonskoblingen er en utviding fordi informasjonen som er uttrykt gjennom de to modalitetene, er omskrivninger av hverandre.

## **Dialog med leseren**

En leser som er i stand til å lese denne teksten relevant, vil kjenne igjen trekk fra nøytralt refererende informasjonstekster, det være seg rundskriv, brosjyrer eller kampanjer. Dialogen forutsetter at leseren klarer å kontekstualisere ytringen og gi den mening ut fra relevansen til egen hverdag. Det gjør at leseren forutsettes å være godt informert om årets aksjon og evner å identifisere og aktualisere teksten ut fra situasjonskonteksten. Det virker som om journalisten ikke har tenkt så mye på leseren, men tar leseren for gitt. Teksten utfordrer leseren til selv å fylle inn relevant informasjon, både for å relatere den til egen situasjon og for å lese modalitetene sammen. I lys av det kan det virke som at journalisten forutsetter at leseren er en medelev.

## **Oppsummering**

Foruten tittelen som signaliserer noe om aktualitet, følger ikke teksten opp kriterier for godt avisstoff. Den verken fanger oppmerksomheten eller skaper interesse. Den har referanse i en institusjonalisert nøytralt refererende sakpreget tekstkultur. Journalisten er skjult, og teksten har ingen form for selvtematisering. Teksten er saklig og objektivt refererende, og er trolig hentet fra en institusjonelt forankret faktatekst. På grunn av ubalanse mellom tittel og

brødtekst virker det som om journalisten forholder seg distansert til temaet. Det kan være årsak til at teksten ikke er identifiserende. Modalitetene er funksjonelt spesialiserte, og det kreves stor mental utfylling for å lese dem sammen. Leseren forutsettes å være medelev fordi det i teksten ligger en antakelse om at leseren selv har kunnskap nok til å fylle inn relevant informasjon.

#### **4.1.6 Oppsummering av tekster om Operasjon Dagsverk**

Det er Operasjon Dagsverk som situasjon og emne som realiserer disse skoleavistekstene. Selv om tidsangivelser forekommer, er tekstene oftest strukturert ut fra tematiske innholdselementer, og har dermed en overordnet resonnerende struktur. I tre av tekstene titter journalistene frem gjennom personlig pronomen og ledsagende kommentarer og tematiserer relasjonen til leseren. Det gjør at den mellompersonlige skrivemåten her fungerer som ramme rundt tekstene. Tekstene kan ha intertekstuelle spor av journalistiske sjangere, men de markerer oftest ingen annen institusjonell tekstkultur enn skoleavisa selv. Fordi bildene oftest viser medelever, fungerer de som identifikasjonsmarkører. Bare en av tekstene har klar referanse i en journalistisk kulturkontekst og oppfyller sentrale journalistiske tekstnormer. Det er teksten fra første årgang. Den er trykket i skolens første skoleavis, og har ikke tidligere skoleaviser som tekstkulturelt forbilde. Teksten fra femte årgang markerer referanse til en nøytralt refererende og upersonlig sakprosa kontekst. Det virker som om journalistene i skoleavisa ikke tenker så mye på leseren, men at de tar mottakeren for gitt og forutsetter at leseren selv har kunnskap å fylle inn i teksten. Det gjør at lesere utenfor skolen ikke umiddelbart vil kunne forstå alle tekstene. Også språklig sjargong tyder på at leseren primært er en medelev, eller i alle fall tilhører ungdomskulturen. I flere av tekstene er samspillet mellom modalitetene nokså redundant, men funksjonell spesialisering forekommer også. Informasjonskoblingen veksler mellom utdyping og utviding. Det ser ut til at journalistene utnytter den modale affordansen. Tekstene er oftest internt vinklet og omhandler elevenes bidrag til Operasjon Dagsverk-aksjonen, og det står i sterkt kontrast til Operasjon Dagsverk som en internasjonal aksjon. Det kan tyde på at journalistene ikke klarer å heve blikket utover skolens ramme, men forholder seg til aksjonen som en intern begivenhet. Første og femte årgang behandler imidlertid temaet mer universelt enn de tre øvrige. Det er disse to tekstene som skiller seg mest ut ved å markere referanse til andre institusjonelle kulturkontekster. De tre øvrige tekstene skiller seg ikke mye fra hverandre. De tematiserer eksplisitt relasjonen til leseren gjennom personlige pronomen og ledsagende kommentarer.

## 4.2 Tekster om studietur til København

Se appendiks side 118

Hvert år arrangerer skolen en studietur med danskebåten til København for avgangselevne i mediefag, reklamefag og fysikk. Medie- og reklameelevne er sammen om ekskursjoner og undervisning, mens fysikkelevne har et eget opplegg. Hvert år formidler journalistene i skoleavisa opplevelsene sine fra reisen. Det er primært medieelevne som skriver disse tekstene.

### 4.2.1 Første årgang

Se appendiks side 124

Avisa er i A4-format og trykket i svart-hvitt med unntak av første og siste side som er i farger. Avisa har 12 sider, og teksten om studietur til København står på side 3 der den fyller halve av siden. Ovenfor teksten står en tekst om studietur til England. Teksten går over fire spalter og har to bilder som dekker henholdsvis halvannen og én spalte. På siden før teksten om studieturen er en tekst om sommerens festivaler. På siden etter følger en reklameannonse fra en bensinstasjon. Teksten dreier seg om elevenes opplevelser på studieturen til København. Den er underskrevet med byline av en journalist, og har en liten henvisning på førstesiden.

### Kontekst og referanse

Tekstens tittel er formulert som en påstand og markerer intertekstualitet med referanse til reklamekampanjer for Danmark: *Det er deilig å være norsk – i Danmark*. Den sier noe om hva teksten gjelder og hvor dette finner sted, og gir konnotasjoner til turisme i Danmark. Men tittelen er verken vesentlig, identifiserende, sensasjonell, aktuell eller konfliktskapende og oppfyller dermed ingen av kriteriene for gode avistekster. Den ikke-uthevede ingressen gir svar når hendelsen finner sted, hvem og hva saken angår, og hvorfor dette skjer. Den er identifiserende og aktuell fordi den forteller at saken dreier seg om elever ved skolen som nylig har vært på en studiereise. Og den skaper interesse ved å signalisere at de som leser videre, får vite mer om opplevelsene fra reisen:

*26. april forlot en gjeng forventningsfulle elever og lærere skolens parkeringsplass med kurs mot Danmark. I løpet av en fem dagers lang studietur skulle medie-, reklame- og fysikkelevne få mange spennende opplevelser.*



Gjennom de ledsagende kommentarene *forventningsfulle elever* og *mange spennende opplevelser* tolker journalisten sin egen opplevelse av situasjonen og tillegger medelevene meninger. Og journalisten gir flere ledsagende kommentarer i brødteksten:

*Etter en morsom natt på danskebåten med både karaoke og dansing, ankom vi København torsdag morgen.*

*Friske og raske var medie- og reklameelevene klare for foredrag (...)*

*Sørgaard fortalte på en morsom og inspirerende måte om design, layout og bilder.*

*(...) og båtturen tilbake til Oslo ble en livlig tur, hvor karaoken igjen ble ett av høydepunktene.*

*(...) og det var en sliten gjeng som forlot båten søndag morgen.*

*Selv om ikke alle var like friske og opplagte på bussturen (...), var vi i alle fall enige om at det hadde vært en fin og lærerik tur.*

Journalisten tematiserer seg selv både gjennom de ledsagende kommentarene og gjennom personlige pronomen. Denne selvtematiseringen har referanse til journalistens egne opplevelser og erfaringer, og tyder på at journalisten selv har vært til stede. Men fordi journalisten ikke lar noen av de øvrige medreisende få komme til orde, bærer teksten preg av å være et personlig reisebrev eller en rapport. Utover det markerer ikke teksten noen eksplisitt kulturkontekst annet enn å være skrevet for skoleavisa.

## **Tekststruktur**

I tillegg til den ikke-uthevede ingressen er verbalteksten delt inn i sju avsnitt uten mellomtitler, men markert med luft. Teksten har en lineær forløpsstruktur basert på tid:

*Etter en morsom natt på danskebåten, ankom vi København torsdag morgen.*

*Så bar det videre til Fields, Skandinavias største kjøpesenter (...)*

*Først besøkte de museet (...). Deretter dro de videre til (...).*

*Etter foredraget arbeidet medieelevene i grupper (...) mens reklameelevene arbeidet med en reklamekampanje.*

*På ettermiddagen sto et besøk i TV Danmark for tur (...).*

*Lørdag formiddag var det klart for hjemreise.*

Denne kronologien har referanse i en fortellende skrivemåte i tråd med tekstkulturen i skolen. Selvtematiseringen gjennom det personlige pronomenet «vi» og de ledsagende kommentarene tematiserer relasjonen til leseren, og gjør skrivemåten mellompersonlig: (...) *ankom vi København (...) og (...), var vi i allefall enige om (...)*. Slik rammer den mellompersonlige skrivemåten inn den fortellende strukturen.

### **Multimodalt samspill**

Begge de to svart-hvitt-fotografiene har bildetekst. Det største bildet er plassert til venstre rett under overskriften og utgjør tekstens blikkfang. Det er et nærbilde av to elever som synger i en mikrofon. Under bildet står bildeteksten: *Ida (etternavn) og Marianne (etternavn) er i FULL gang på karaokescenen*. Bildeteksten utdyper bildet fordi den spesifiserer hvem de avbildede er, og hva de gjør, og avgrenser dermed meningspotensialet. Det minste bildet er plassert nederst til høyre i teksten. Det er et gruppebilde av fem elever som sitter på gulvet inntil en vegg. Fotografiet har bildeteksten: *Silje, Mari, Lars, Erik, Mia og Kjell Åge koste seg på danskebåten. Sistnevnte ble også kjendis på rekordtid da han fremførte sin egen versjon av låta Suck on my chocolate salty balls, på karaokegulvet*. Koblingen mellom modalitetene er både en utdyping, fordi den spesifiserer hvem og hvor elevene er, og en utviding, fordi den utfyller den samlede informasjonen: at en av de avbildede har blitt kjendis ved å fremføre sin egen versjon av en bestemt låt. Begge bildene er utsnitt av hendelser på danskebåten, og har referanse i brødtekstens første og sist del, men de har ikke referanse i tittelen som konnoterer opplevelser i Danmark. Opplevelsene i Danmark blir omtalt i brødteksten. Fordi verbaltekst og bilder har ulike funksjoner i kommunikasjonssituasjonen, er samspillet mellom modalitetene funksjonelt spesialisert.

### **Dialog med leseren**

Journalisten tematiserer relasjonen til leseren gjennom personlig pronomen og ledsagende kommentarer. Teksten forutsetter en leser som vet hvem «vi» er, og som forstår og kan vurdere hva som ligger i kommentarene. Det kan tyde på at journalisten tar for gitt en leser som kjenner til elevenes aldersspesifikke erfaringer og tenkemåter, og som vet at fest og moro er en naturlig og viktig del av ungdomskulturen. På den måten retter teksten seg primært mot medelever.

## Oppsummering

Innledningsvis markerer teksten en institusjonell kulturkontekst som har referanser i journalistikkens tekstnormer, men teksten utvikler seg til å bli en rapporterende meningsytring der journalisten tematiserer relasjonen til leseren gjennom det personlige pronomenet «vi» og ledsagende kommentarer. Det gir teksten en mellompersonlig skrivemåte som ramme rundt den fortellende kronologiske strukturen. Dermed markerer ikke teksten noen eksplisitt tekstkultur annet enn å være skrevet for skoleavisa og medelevene. Informasjonskoblingen mellom modalitetene i teksten er både utdypende og utvidende.

### 4.2.2 Andre årgang

Se appendiks side 125

Avisa er i A3-format og trykket i farger. Avisa har 16 sider, og teksten om studietur til Danmark står på side 14 der den fyller 4/5-deler av siden. Den står sammen med en reklameannonse for en butikk med merkeklær. På siden før teksten om studieturen er fire tekster om henholdsvis eksamen, Facebook, en konsert og engelsk fotball. På siden etter følger en tekst om musikklinjas parkkonsert og en tekst om skolegang etter videregående skole. Teksten om studieturen går over fem spalter og har tre bilder; det ene er tre spalter bredt og de to andre er énspaltebilder. Teksten er en reiseskildring som beskriver elevenes opplevelser på studieturen til København. En journalist har underskrevet med byline. Teksten har førstesideoppslag der bildet er identisk med trespaltebildet.

### Kontekst og referanse

Tekstens tittel har en tydelig vinkling som sier noe om hva som foregår og hvor det skjer: *Studietur til København*. Den uthevede ingressen sier noe om hvem saken angår og når dette utspiller seg, og er både identifiserende og aktuell:

*Det var en tilsynelatende vanlig onsdags ettermiddag, men ikke på (navn) videregående skole. Hele 72 elever og 6 lærere forlot skolen, og gikk heller ombord på "danskebåten" enn å tilbringe de neste dagene på skolebenken. Kalenderen viste datoen 25. april.*

Denne ingressen har referanse til en fortellermodell som snur opp ned på prinsippet om å strukturere nyhetstekster etter fallende viktighet. Stilen benyttes tidvis i journalistiske tekster for å illustrere et brudd i det som vanligvis skjer, og på den måten skape spenning og

dramatikk. I denne teksten forblir stilen i ingressen og fortsetter ikke i brødteksten. Brødteksten innledes av en kort beskrivelse av bakgrunnen for studieturen og hvem som deltok, før journalisten presenterer seg selv direkte som avsender:

*Skribenten av dette reiselystvekkende reisebrevet reiste på turen som mediefagselev, og det er derfor resten av tekstinnholdet vil belyses fra medieelevenes ståsted. Sagt enkelt, dere vil få den beste historien!*

Dermed markerer journalisten selv referanse til reisebrevsjangeren og tilkjennegir at teksten er subjektivt skrevet. Gjennom hele teksten refererer journalisten til egne opplevelser og kommenterer egne erfaringer fra reisen:

*Fra Carlsberg gikk turen videre gjennom et utrolig frodig og vakkert parkområde til København åbne Gymnasium.*

*Selv om det ble dårlig luft i lokalet, og sola skinte utendørs, var foredraget til Søren alt annet enn kjedelig. På en uvanlig underholdende måte fortalte han om (...)*

*Vi var en gjeng som besøkte en gresk restaurant kalt Eros i det kjente Strøget, og uten fare for snikreklame må vi si at maten både var fantastisk og rimelig.*

*Fredag sto vi pliktoppfyllende medieelevene grytidlig opp (...)*

*Det er helt klart at enkelte er skapt til å bli radioreporter!*

*Det ble en fest uten like, og det skal visstnok være observert både lærere og elever som våket denne natten.*

Ingen av de medreisende elevene får komme til orde, men journalisten tillegger dem meninger, opplevelser og erfaringer som er identiske med journalistens egne.

## **Tekststruktur**

Teksten har referanse til reisebrevsjangeren og innledes av en narrativ dramaturgi.

Brødteksten har åtte avsnitt, hvorav seks har mellomtitler som vektlegger ulike innholdselementer: *Carlsberg*, *Gratisavisenes verden*, *Designhostel*, *Til Odense*, *Tivoli og shopping* og *Party til siste slutt*. Disse innholdselementene markerer rekkefølgen av hendelser i en lineær kronologisk forløpsstruktur. Det gir teksten en fortellende skrivemåte. Teksten har en klar jeg-orientering, men journalisten gir seg til kjenne overfor leseren gjennom et kollektivt «vi». Tematiseringen av leserrelasjonen viser seg også i det personlige pronomenet

«du»: *Da vi ankom København (...)* og *Du kan lese mer på (...)*. Dermed blir den fortellende strukturen rammet inn av en mellompersonlig skrivemåte.

### **Multimodalt samspill**

Det største bildet viser over 30 elever og lærere som sitter på stoler i en sal og som har blikket vendt mot et objekt utenfor bildet. Fotografiet har bildeteksten: *ODENSE: Her er en del av gjengen samlet i Fyens Stiftstien.* Bildeteksten utdyper bildet ved å spesifisere hvor de avbildede befinner seg, og dermed avgrenses meningspotensialet. Det ene énspaltebildet viser en elev med hvitveis i håret. Eleven smiler og ser på leseren. Det andre viser to elever som står inntil hverandre og smiler og ser på leseren. Bildene har felles bildetekst: *STUDIETUR: Natalie, Jean, Kejal og Heidi hadde kjempeflotte dager i solrike København.* Bildeteksten utdyper bildene ved å spesifisere hvem og hvor de avbildede er, og ved å tolke de avbildede personenes opplevelse av dagene i København. Slik avgrenses meningspotensialet i bildene. Ved bruk av tittel, ingress, brødtekst, mellomtitler, bilder og bildetekster utnytter journalisten den modale affordansen i tråd med den journalistiske tekstkulturen.

### **Dialog med leseren**

Journalisten gir en nokså detaljert beskrivelse av egne opplevelser av reisen og gir en klar referanse til reisebrevsjangeren. Dermed kreves ikke mye av leseren for å lese denne teksten på en relevant måte. Men samtidig forutsetter journalisten at leseren forstår aldersspesifikke erfaringer og tenkemåter, deriblant verdien av fest og moro i ungdomskulturen. Gjennom den sterke selvtematiseringen i form av personlige pronomen og ledsagende kommentarer virker det som om journalisten forutsetter at leseren er kjent. Leserens forstår og kan vurdere hva som ligger i kommentarene. Det kan tyde på at journalisten henvender seg til medelever og lærere som var med på studieturen.

### **Oppsummering**

Teksten har en klar referanse til reisebrev som sjanger. Journalisten tilkjennegir eksplisitt at teksten er en subjektiv beskrivelse av reisen. Den har en fortellende forløpsstruktur rammet inn i en mellompersonlig skrivemåte. Journalisten tematiserer relasjonen til leseren gjennom personlige pronomen og ledsagende kommentarer. Koblingen mellom verbaltekst og bilde er utdypende. Det kreves ikke mye av leseren for å lese denne teksten relevant, men det

forutsettes at leseren selv var med på reisen. Foruten reisebrevsjangeren markerer ikke teksten noen annen institusjonell kontekst enn skoleavisa.

### 4.2.3 Tredje årgang

Se appendiks side 126

Avisa er i A3-format og trykket i farger. Den har 16 sider og inneholder seks tekster fra studieturen, som står på sidene 11, 14 og 15. På side 11 er et *Reisebrev fra fysikerne*. På side 14 er en tekst om hva danske innvandrerungdommer gjør på fritiden. På side 15 er en tekst om *Livet på danskebåten*, samt tre tekster skrevet av medieelevene ved besøksskolen i Danmark. Jeg studerer her teksten om å være ung i København på side 14 fordi den har forsidehenvisning. Teksten dekker hele siden. Den går over fem spalter og har fire bilder. To tegnede blomster er plassert på hver side av det nederste bildet. På foregående side er en reklameannonse for en bensinstasjon. Teksten er underskrevet med byline av fire journalister.

### Kontekst og referanse

Tekstens tittel angir hva saken angår og hvor dette utspiller seg: *Ung i København* der «ung» kan være en identifikasjonsmarkør. Teksten har ingen tydelig ingress, men de første par setningene av brødteksten fremstår likevel som en ingress fordi de sier noe om når, hvor og hvorfor dette skjer, og hvem dette angår:

*Fredag 25. april dro vi til Københavns Åbne Gymnasium for å prate, og bli kjent med medieelevene ved skolen. Vi ville finne ut av hva dansk ungdom gjør på fritiden, og hvordan utelivet er her i forhold til det vi er vant til i Norge.*

Denne innledningen er identifiserende fordi den forteller hvem som deltar, den er aktuell fordi den forteller om noe som nylig har skjedd, og den er vesentlig fordi den angår noe ungdom trolig er opptatt av. Journalistene presenterer tidlig seg selv som «vi» og refererer til «vi» og «oss» gjennom hele verbalteksten:

*Da vi ankom skolen, ble vi godt mottatt (...)*

*En av elevene vi snakket med, var Yonca 16 år, med tyrkisk bakgrunn. Hun fortalte oss at (...)*

*Dermed tok vi en prat med (...).*

Denne selvtematiseringen skaper en dialog med leseren som utgjør et tekstkonstituerende trekk. Journalistene lar også de omtalte innvandrerungdommene selv få komme til orde gjennom indirekte sitater: *Hun fortalte oss at (...)* og *Memeth forteller at (...)*, men journalistene forholder seg ikke objektivt til sitatene. De kommenterer det de intervjuede sier ved å legge egne erfaringer til grunn:

*Man må ikke gå med store klær, ingen hettegenser og slikt, men man må gå i stramme bukser og være litt mer stiligere kledd. Vi opplevde også dette da vi torsdag kveld var på et utested for å ta en pils og slappe av. Mange ble bedt om å forlate stedet hvis de ikke tok av seg jakke, hettegenser og hodeplagg.*

*Når det gjelder utelivet, er det ganske forskjellig fra Norge.*

*Til tross for at man kan kjøpe alkohol når man er 16 år, og det finnes diskotek for 14-15 åringer, er dansk ungdom, ikke veldig ulik norsk ungdom.*

Slike erfaringsbaserte kommentarer gir teksten referanse til rapporten som sjanger, men utover det markerer ikke teksten noen annen kulturkontekst enn skoleavisa.

## **Tekststruktur**

I tillegg til den ikke-uthevede ingressen har verbalteksten fire avsnitt markert med to mellomtitler: *Jobber på fritiden* handler om Yonca og hennes fritid; at hun gjør lekser, jobber i en klesbutikk og er sammen med venner. *Uteliv* handler om Mehmet som liker å *slappe av og henge med venner*, og som jobber i kassa på et supermarked. Siste avsnitt fungerer som en konklusjon. Teksten innledes med å referere til tidsrekkefølge: *Fredag 25. april dro vi til (...)* og *Da vi kom til skolen (...)*, men fordi brødteksten for øvrig omhandler innvandrerungdom som selvstendig tema, har teksten likevel en tematisk resonnerende struktur. Journalistene tematiserer hele tiden relasjonen til leseren gjennom personlige pronomen. På den måten fungerer den mellompersonlige skrivemåten som ramme rundt den resonnerende teksten.

## **Multimodalt samspill**

Et bilde er plassert ovenfor tittelen og fyller hele sidens bredde på fem spalter. De øvrige tre bildene har en bredde på to og en halv spalte. Det øverste og de to midterste bildene viser elever og lærere i et klasserom, som sitter på stoler ved bord der de enten samarbeider om oppgaver eller har blikket festet mot et objekt utenfor bildet. Det fjerde bildet nederst på siden viser ungdommer som spiller fotball. Ingen av bildene har bildetekst, men noe av

informasjonen i brødteksten kan kobles til bildene: *Københavns Åbne Gymnasium* utdyper bildene av forsamlingen av elever og lærere i klasserommet, og brødteksten *Mye av Mehmeds fritid går til fotball, og han er elitespiller i Bronshøj fotballklubb* utvider fotballbildet. Også tittelen *Ung i København* kan fungere som utdypende kobling til bildene fordi majoriteten av de avbildede er ungdom. Bildene viser imidlertid ikke hvordan det er å være ung i København foruten å vise ungdom i et klasserom og på fotballbanen. Det skaper en noe vag relasjon mellom tittel, brødtekst og bilder, og det kreves mental utfylling for å kunne lese modalitetene sammen. Fordi verbaltekst og bilder har ulike funksjoner i kommunikasjonssituasjonen, er samspillet mellom modalitetene funksjonelt spesialisert.

### **Dialog med leseren**

Gjennom selvtematiseringen og de erfaringsnære kommentarene henvender journalistene seg primært til ungdom og forutsetter at leseren kjenner til ungdomskulturen. Men journalistene hever også blikket og ser ut over elevgruppa på studietur. Dermed vil også andre grupper kunne lese teksten relevant, eksempelvis foreldre og andre som er opptatt av ungdom generelt og innvandreringdom spesielt, og kanskje politikere som fastsetter regler for utelivet.

### **Oppsummering**

Teksten vektlegger innholdselementer ut fra sak og situasjon og har en resonnerende struktur. Journalistene refererer et par innvandreringdommers opplevelser og erfaringer av å være ung i København, men de kommenterer også det de intervjuede sier og sammenligner det med egen ungdomshverdag i Norge. Journalistene tematiserer relasjonen til leseren gjennom personlige pronomen og erfaringsnære kommentarer. Slik rammer den mellompersonlige skrivemåten inn den resonnerende teksten. Tittelen fungerer som en utdypende kobling til bildene, men relasjonen mellom modalitetene er vag, og det kreves mental aktivitet for å lese modalitetene sammen. Teksten henvender seg til flere lesargrupper, men primært til ungdom.

#### **4.2.4 Fjerde årgang**

Se appendiks side 127

Avisa er i A3-format og trykket i farger. Den har 20 sider, og teksten om studietur til København står på side 6 der åtte fotografier fyller hele siden. På siden forut for teksten er en bilderebus, og på etterfølgende side står en reklameannonse for en bensinstasjon, en liten tekst



om kulturell høflighet og en tekst om oppussing av gymsalen. Analyseteksten er en bildekavalkade over studieturen til København. Den er ikke underskrevet med byline, men har ett av fire førstesideoppslag.

## Kontekst og referanse

Tekstens tittel har en tydelig vinkling som sier noe om hva saken dreier seg om og hvor det skjer, og signaliserer noe om aktualitet: *Studietur til København ...en bildekavalkade*. Teksten har ingen ytterligere verbaltekst, verken brødtekst, bildetekst eller byline. Fem av bildene viser noen av de som var med på studieturen, og de fungerer som identifikasjonsmarkører. De avbildede personene smiler og ser på leseren. Blikkene søker kontakt og tiltrekker seg leserens oppmerksomhet. Én av de avbildede går igjen på tre av bildene, og det kan bety at bildene viser denne personens opplevelser fra reisen. Teksten har referanse til fotoalbum som sjanger der tittelen fungerer som en etikett, men den markerer ingen spesifikk kulturkontekst utover å være tiltenkt skoleavisa selv.

## Tekststruktur

Teksten består av åtte nokså like store fotografier som utgjør et eget oppslag. De ligger med hjørnene lagt over og under hverandre langs to spalter med fire bilder i hver. Denne organiseringen kan gi signal om i hvilken rekkefølge bildene skal leses, men det ligger ingen kronologi i rekkefølgen av bildene, så leseren kan også selv velge lesesti ut fra hva som fanger interessen. Bildene fungerer som utsnitt fra studieturen. Bildet øverst til venstre viser en elev som ser på leseren, smilende og med ølglasset hevet. Slik fungerer det som blikkfang og trekker leseren inn i teksten. Bildet nedenfor viser den samme eleven sammen med en gjeng som alle smiler mens de hever glassene sine. De to nederste bildene i venstre spalte viser museumsbesøk. Bildene i høyre spalte er innholdsmessig ikke relatert til hverandre: Det første er et oversiktsbilde fra et torg, det andre viser en bygning med mange lys som skinner i nattet mørket, det tredje viser tre lærere foran et tivoli, og det fjerde viser seks elever som sitter ved siden av hverandre på en rekke. Mye blikkontakt tematiserer relasjonen til leseren. Slik fungerer bildekavalkaden som en mellompersonlig tekst.

## Multimodalt samspill

Bilder kan ikke kommunisere utover seg selv og krever derfor en bildetekst som gir informasjon til bildet. Tittelen *Studietur til København* gir slik informasjon. Den utdyper informasjonen ved å spesifisere meningspotensialet og avgrense hvordan leseren skal lese bildene. Leserens lesing av bildene ut fra forståelsen om at alle bildene er fra studieturen til København. Bildene utvider hverandre fordi de representerer ulike deler av den samlede informasjonen om reisen gjennom utfylling. Fotografiene har en klar funksjonell tyngde. Fordi det er lite verbaltekst som følger bildene, er ikke den modale affordansen utnyttet.

## Dialog med leseren

De avbildede personene etablerer en relasjon til leseren gjennom blikkontakt. Blikk appellerer til leseren og skaper nærhet. Bildene kommuniserer effektivt hendelser på et gitt sted til en gitt tid, og krever ikke mye av leseren. Men for å vite hvilket utsnitt av virkeligheten bildene representerer, og hvem de avbildede personene er, forutsettes en leser som selv var med på reisen. For en slik leser kan teksten fungere som en «minnebok». Teksten henvender seg dermed primært til medreisende, men også øvrige medelever og lærere ved skolen, som kjenner de avbildede personene, vil kunne lese teksten relevant.

## Oppsummering

Teksten er en bilekavalkade der bildene representerer utsnitt av studieturen til København. Den har referanse til fotoalbum, og markerer ingen spesifikk kulturkontekst utover skoleavisa. Noen av de åtte bildene er innholdsmessig relatert til hverandre, men det ligger ingen naturlig kronologi i bildene eller noen bestemt lesesti. Mye blikkontakt tematiserer relasjonen til leseren. Det skaper en mellompersonlig tekst. Bildene har størst funksjonell tyngde, og den modale affordansen er ikke utnyttet. Teksten henvender seg primært til medreisene og kjente.

## 4.2.5 Femte årgang

Se appendiks side 128

Avisa er i A3-format og trykket i farger. Den har 16 sider. Midtsideoppslaget som teksten er en del av, inneholder fire tekster om studieturen. Teksten *Deilig å være norsk i Danmark* fyller hele side 8. På side 9 er en tekst om bygninger i København, et *Reisebrev fra Køben* og en spalte om *Danmarkshorer fra A til Å*. Tekstene på midtsiden har felles førstesideoppslag.

Jeg studerer her teksten på side 8 i oppslaget. På foregående side er en tekst om medieelever på fotojakt en vårdag. Teksten om studieturen går over fem spalter og har åtte bilder i ulike størrelser. Teksten er et reisebrev skrevet av en journalist oppført i byline.

## Kontekst og referanse

Tekstens tittel er formulert i en slagordlignende påstand og har en intertekstuell referanse til reklamekampanjer for Danmark: *Deilig å være norsk i Danmark*. Den sier noe om hva teksten gjelder og hvor dette skjer, og gir konnotasjoner til turisme i Danmark. Tittelen er nesten identisk med tittelen i første årgang. Den er verken vesentlig, identifiserende, sensasjonell, aktuell eller konfliktskapende og oppfyller dermed ingen av kriteriene for gode avistekster. Verbalteksten har ingen tydelig ingress, men innledningen av brødteksten er en slags oppsummering som utdyper noe om hva som skjer og hvor det finner sted, som gir signaler om noe aktuelt, og skaper identifikasjon:

*Studieturen til København var svært innholdsrik og ikke minst lærerik.*

*For oss medieelevene bar turen den første dagen til en videregående skole i Danmark hvor det ble holdt en interessant forelesning om design og layout.*

Journalisten kommenterer her erfaringsnære opplevelser som *svært innholdsrik og interessant forelesning*, og introduserer seg selv som del av et kollektivt «oss». Både selvtematiseringen og de ledsagende kommentarene går igjen i hele teksten, og utgjør et tekstkonstituerende trekk. Ved å omtale seg selv som del av et kollektiv i form av «vi» og «oss», tillegger journalisten medelevene de samme erfaringene og opplevelsene som journalisten selv har, men uten å la de andre få komme til orde:

*Turen var for oss et avbrekk fra de slitsomme skoledagene med lekser og prøveforberedelser.*

*Vi tenkte derfor at det var en fordel å benytte seg av de tilbudene vi fikk på hotellet.*

*Vi bestemte oss nemlig for dette lille oppholdet på SPA rett før alle elevene skulle på tivoli (...) og dermed ble det litt knapp tid på SPAet for oss jentene. Vi fant ut at vi heller burde gjort dette tidligere på dagen, da vi heller benyttet oss av "egentiden" til å utforske handlegatene i Danmark.*

Denne kollektive selvtematiseringen og de ledsagende kommentarene til opplevelsene har intertekstuelle spor av leserbrev og rapport som sjanger. Utover det markerer ikke teksten noen institusjonell kontekst annet enn skoleavisa selv.

## Tekststruktur

Innledningsvis konkluderer verbalteksten med at studieturen var svært innholdsrik og lærerik. Denne konklusjonen følges opp i avslutningen som konkluderer med at det var *en flott tur* og at *turen var verdt pengene*. Verbalteksten mellom disse konklusjonene blir en slags argumentasjon for å legitimere konklusjonen. Det viktigste er å formidle hvor bra studieturen var, og ut fra det følger verbalteksten den journalistiske normen om å fortelle det viktigste først. Brødteksten har ett synlig avsnitt markert med luft, men det gir ikke noe innholdsmessig ny informasjon. Temaene i teksten glir over i hverandre uten markerte avsnitt. I første del av teksten oppsummerer journalisten dagene i kronologisk rekkefølge:

*For oss medieelevene bar turen den første dagen til (...)*

*Deretter reiste vi videre til den gamle delen av Carlsberg bryggerier (...)*

*De andre dagene fikk vi utdelt medierettede oppgaver (...)*

*For å samles en av de siste kveldene (...).*

Dette viser en temporal forløpsstruktur. I resten av brødteksten forteller og reflekterer journalisten over opplevelsene uavhengig av tidsreferanser, og over halvparten av teksten er nokså detaljert viet hotellets tilbud av skjønnhetsbehandling. Verbalteksten har dermed både en fortellende og en resonnerende struktur. Men selvtematiseringen og kommentarene forankrer den mellompersonlige skrivemåten som ramme. De åtte bildene utgjør nesten  $\frac{3}{4}$ -deler av teksten. De representerer ulike utsnitt fra studieturen, men angir ingen bestemt lesesti.

## Multimodalt samspill

Alle fotografiene viser ulike utsnitt av studieturen. De viser elever eller lærere i sosialt fellesskap enten de er på restaurant, opptrer, er på museum eller tivoli, spiller spill eller bare er sammen i gruppe. Men ingen av bildene har noen ledsagende bildetekst. Et par av bildene har referanse i brødteksten: Det største bildet, øverst til høyre, viser elever som sitter ved et restaurantbord med en meny i hendene. I brødteksten står det et sted om (...) *felles middag på restaurant (...)*. Et annet bilde viser to lærere som smiler bredt, og som har fargerike hatter på hodet. I brødteksten står det et par steder noe om tivoli. De øvrige bildene har ingen ledsagende verbaltekst knyttet til seg annet enn at de viser opplevelser i København. Tittelen utdyper informasjonen i bildene fordi den spesifiserer at bildene er utsnitt av deilige

opplevelser i Danmark. Slik avgrenser tittelen meningspotensialet i bildene. I tillegg representerer verbalteksten og bildene ulike deler av den totale kommunikasjonen, slik at de utvider hverandre. Bildene utgjør den største funksjonelle tyngden, men fordi det forutsettes at leseren selv fyller inn relevant informasjon om bildene, er ikke den modale affordansen utnyttet. Det kreves mental utfylling for å lese modalitetene sammen.

### **Dialog med leseren**

Gjennom personlige pronomen og kommentarer til erfaringene tematiserer journalisten relasjonen til leseren. I tillegg til å være en slags oppsummering av reisen, beskriver verbalteksten nokså detaljert handlegater og hotellets tilbud av skjønnhetsbehandling og SPA. Her rapporterer journalisten hvilke skjønnhetstilbud som det kollektive «vi» prøvde. Det kan virke som om teksten primært er rettet mot jenter fordi det oftest er de som er opptatt av skjønnhet og shopping. Det er derfor trolig jenter som vil kunne lese denne teksten mest relevant. Men også de andre som deltok på turen, vil kunne lese teksten som en erfaringsnær oppsummering. Og de øvrige medelevene på skolen vil kunne lese om noe av det medelevene opplevde på studiereisen.

### **Oppsummering**

Gjennom hele teksten refererer og kommenterer journalisten kollektive erfaringer og opplevelser gjennom «vi» og «oss». Teksten fremstår som en detaljert ytring om opplevelser og meninger, og har intertekstuelle spor både av reisebrev og rapport som sjanger. Den har både en fortellende og resonnerende struktur, og er rammet inn av en mellompersonlig skrivemåte. Koblingen mellom modalitetene gjør at informasjonen både utfylles og utvides, men den modale affordansen er ikke utnyttet. Teksten markerer ingen annen institusjonell kontekst enn skoleavisa, og er primært rettet mot jenter.

#### **4.2.6 Oppsummering av tekster om studietur til København**

Det er studieturen som situasjon og hendelse som realiserer disse skoleavistekstene. Formålet med turen og hvorvidt formålet ble oppfylt, blir ikke omtalt. To av tekstene markeres som reisebrev med tid som et overordnet struktureringsprinsipp. Her er hendelsene og rekkefølgen av hendelser fremstilt kronologisk i en fortellende skrivemåte. Det er tekstene fra første og andre årgang. I teksten fra femte årgang blandes en fortellende og resonnerende struktur. Et

par av tekstene er ikke strukturert ut fra tid, men har en resonnerende struktur. Det gjelder teksten om å være ung i København fra tredje årgang og bildekollasjen fra fjerde årgang. I bildekollasjen tematiseres relasjonen til leseren gjennom blikkontakt. I de øvrige fire tekstene tematiseres relasjonen til leseren gjennom personlige pronomen og ledsagende kommentarer til opplevelsene og erfaringene, og de medreisende medelevene tillegges ofte de samme meningene og tankene. Gjennom den mellompersonlige skrivemåten henvender journalistene seg direkte til leserne, og forutsetter en avgrenset lesergruppe som langt på vei deler journalistenes egen livsverden, og som er lik dem selv. Men fordi leserne forutsettes å kjenne ungdomskulturen og å vite hva ungdom er opptatt av, kan tekstene virke inneforståtte og interne. Bare en av de fem tekstene trer ut av den internt vinklede tilnærmingen, og handler om noe som ligger utenfor de reisende elevenes egen situasjon. Det er teksten fra tredje årgang, om å være ung i København, som belyser dansk innvandrerungdom som selvstendig tema. Denne teksten har intertekstuelle spor av rapport som sjanger, mens de øvrige tekstene har spor av å være reiseskildringer. Tekstene markerer oftest ingen annen institusjonell tekstkultur enn å være tiltenkt skoleavisa, og det virker som om tekstene primært retter seg mot medelever som lesere. Bildene viser oftest medelever, og fungerer som identifikasjonsmarkører. Koblingen mellom verbaltekst og bilde er realisert både gjennom utdyping og utviding.

### 4.3 Tekster fra påskeutgaven

Se appendiks side 118

Avisa er i A3-format, har 24 sider og er trykket i farger. Påskeutgaven er den 19. avisa som er utgitt ved skolen, og den tredje avisa i skoleåret. Den kom ut uken før påske. Forsiden består av fem saker: *Få med deg årets påskekrim*, *Til NM med tyggis*, *Spilleavhengige elever*, *10,000,- rikere* og *Russerevyen ble en suksess*. Begge de to tekstene som jeg analyserer, er blant førstesideoppslagene. Teksten om elevbedrift, som har forsidesittelen *Til NM med tyggis*, utgjør hovedoppslaget og dekker 2/3-deler av forsiden. Teksten om spilleavhengige elever er plassert nederst til venstre på siden. Foruten tekstene som er omtalt på forsiden, inneholder avisa tekster om avisredaksjonen, virksomheten Natur og Ungdom, elevrådslederen, konserter, elevenes formening om noe i form av «enqueter», tester, videre skolegang, «Krafttak mot kreft», en lærer som alltid sykler, vårtegn, besøk fra utlandet, skolen og quiz

### 4.3.1 Tekst om spilleavhengighet

Se appendiks side 129

Teksten om spilleavhengighet står på side 11 og dekker 2/3-deler siden. Nedenfor teksten er et intervju med en lokal revystjerne. På siden til venstre i oppslaget er en anmeldelse av det aktuelle pc-spillet. På etterfølgende side er en påskekrim i bilder. Teksten om spilleavhengighet går over fem spalter og har to énspaltebilder som begge er plassert i femte spalte. Teksten er skrevet av tre journalister. Bakgrunnen for teksten er spørsmålet om det økte fraværet på skolen etter jul skyldes et nyutgitt pc-spill som mange elever fikk til jul.

#### Kontekst og referanse

Tittelen har en tydelig vinkling i form av en påstand som besvarer hva saken dreier seg om og hvor det skjer: *Spilleavhengighet har tatt over (navn) VGS*. Den er både vesentlig, sensasjonell og aktuell, og kan også virke identifiserende på de som spiller. Den uthevede ingressen innledes med et imperativ *Merk dere datoen* og angir tid for og årsak til hendelsen i tillegg til å utdype hva saken dreier seg om:

*Merk dere datoen, 10. november 2009. Dette var dagen skolefraværet i Norge økte dramatisk etter utgivelsen av Call of Duty Modern warfare 2. Spillserien består av 6 spill, og populariteten toppet seg med den siste utgivelsen.*

I tillegg til å besvare sentrale spørsmål, er ingressen både vesentlig, sensasjonell og aktuell. Den fremmer en mulig årsakssammenheng mellom det aktuelle spillet og økt fravær ved norske skoler. Innledningsvis i brødteksten kretser journalistene raskt inn det nasjonale spillproblemet til å være et lokalt skoleproblem:

*Spillet har påvirket mennesker rundt om kring i hele verden, også her på (navn) VGS.*

På den måten oppfylles identifikasjonskriteriet ytterligere. Journalistene skaper interesse ved å påstå at skolefraværet i Norge økte dramatiske etter den bestemte utgivelsen, og at spillet har påvirket mennesker over hele verden, og de fremmer tidlig en konklusjon:

*Derfor vil vi grunnet undersøkelser og personlige erfaringer, komme med en konklusjon om at store deler av skolefraværet på (navn) VGS skyldes spilleavhengighet.*

På denne måten følger journalistene tekstnormen om å fortelle det viktigste først. De trekker paralleller mellom spillavhengighet som et skoleproblem og som et nasjonalt problem med navngitte ofre:

*Det er ikke lenge siden en av de største nyhetene i alle landets aviser var "Bjarte Baasland spilte bort 60 millioner kroner".*

På den måten forankres teksten i en situasjon utenfor skolekonteksten. Journalistene har tatt utgangspunkt i et globalt og nasjonalt problem og brakt det ned på et lokalt skolenivå. Ut fra en tilfeldig valgt klasse ved skolen har de undersøkt utviklingen i fraværet:

*Etter grundige undersøkelser, viser det seg at skolefraværet har økt forbløffende mye etter utgivelsen av Modern warfare 2.*

Journalistene resonnerer rundt spillproblemet, konsekvensene av spillavhengighet og egne funn, og de forklarer og kommenterer bakgrunnen for konklusjonene sine:

*I januar 2010 hadde skolefraværet i den samme klassen økt med hele 80 %. Dette er store tall som helt klart har noe med spillavhengighet å gjøre, men vi kan selvfølgelig ikke si at dette er den eneste grunnen.*

Journalistene henvender seg direkte til leserne gjennom «vi» og «dere».

*Derfor vil vi grunnet undersøkelser og personlige erfaringer (...)*

*For dere som ikke kan så mye om Modern warfare 2, (...)*

*Som en avslutning for å bekrefte spillavhengigheten på (navn på skole), har vi tatt oss friheten til å intervju en aktiv Call of Duty spiller (...).*

De personlige pronomene skaper en form for dialog i teksten, som fungerer som en meningsskapningsressurs. Basert på egne erfaringer, kunnskaper og tanker analyser og vurderer journalistene en situasjon, og tilkjenner stor innsikt i og gode kunnskaper om det aktuelle emnet. Det gir teksten referanse til kommentaren som sjanger, som også gir rom for personlige beretninger. På den måten har teksten referanse til andre kulturkontekster enn skoleavisa.

## **Tekststruktur**

Både tittel og ingress oppfyller flere av kriteriene for godt avisstoff og gir raskt svar på sentrale spørreord. Brødteksten har to tydelige innholdselementer, men de er ikke eksplisitt



markert som avsnitt. Det første er et resonnement rundt spillavhengighet der både spillavhengighet generelt, en undersøkelse om skolefravær samt fakta om det aktuelle spillet blir belyst. Dette resonnementet er delt i fem avsnitt markert med luft, men uten noen mellomtittel. Det andre innholdselementet er et intervju med en elev som aktivt spiller det omtalte spillet. Intervjuet er ikke eksplisitt skilt ut fra resonnementet, men er strukturert ut fra samtalsituasjonen direkte ved å referere spørsmål og svar. Spørsmålene fungerer som uthevede mellomtitler, og svarene er kursivert. Fordi teksten vektlegger ulike innholdselementer basert på sak, har den en resonnerende struktur. Journalistene forholder seg til, kommenterer og diskuterer et samfunnsfenomen og tar selv stilling til fenomenet ved å konkludere med en årsakssammenheng. Den mellompersonlige skrivemåten som tematiserer relasjonen til leseren, fungerer som ramme rundt den resonnerende teksten.

### **Multimodalt samspill**

De to énspalte-bildene er plassert i tekstens høyre spalte og har ikke bildetekst. Det øverste bildet er et fotografi av den intervjuede eleven. Det nederste bildet viser spillets forsidecover. Koblingen mellom modalitetene utdyper hverandre ved at verbalteksten spesifiserer hvem og hva som er avbildet. Bildene viser hvordan den spilleavhengige gutten og spillcoveret ser ut. Verbalteksten har den største funksjonelle tyngden i teksten. Det kan gi signaler om en seriøs og saklig tekst, i motsetning til når den funksjonelle tyngden hviler på bildemodaliteten gjennom få, men store bilder med sterke uttrykk (Baugstø 2005). Men mangel på bildetekst og innholdstematiskerte mellomtitler gjør at den modale affordansen ikke er utnyttet.

### **Dialog med leseren**

Journalistene henvender seg til flere lesergrupper når de behandler spillavhengighet som et nasjonalt problem og som en vesentlig del av ungdomskulturen. Både de unge selv og de som er opptatt av barn og ungdom kan lese denne teksten med stort utbytte. Teksten forklarer hva «Call of Duty Modern warfare 2» er, og hva spillavhengighet kan føre til. Den beskriver også hvilke reelle undersøkelser som er gjort for å kunne konkludere. Fordi det primært er gutter som tiltrekkes av voldsspill, kan det være gutter teksten først og fremst retter seg mot. Men den retter seg også mot jenter som er venner, klassekamerater og kjæresten til guttene. Foreldre sperrer trolig også øynene opp over følgende dialog: Spørsmål: *Hva synes foreldrene dine om at du spiller?* Svar: *De vet ikke at jeg spiller. Spør de hva jeg driver med, svarer jeg*

*”Film og lekser”*. Også lærere vil kunne lese teksten relevant fordi de her får et mulig svar på årsak til fravær og ugjorte lekser. Dialogen i teksten retter seg altså til flere lesergrupper, både i og utenfor skolen, som her får innsikt i elevenes egne erfaringer, kunnskaper og tanker rundt problemet.

## **Oppsummering**

Teksten er både vesentlig, identifiserende, sensasjonell og aktuell, og både tittel og ingress oppfyller flere av kriteriene for godt avisstoff og gir raskt svar på sentrale spørreord. Teksten er en resonnerende tekst, fordi et samfunnsfenomen blir kommentert og diskutert, og journalistene konkluderer en årsakssammenheng. Journalistene tematiserer også erfaringsnære kunnskaper og syn, og de intervjuer en medelev som forteller om sin opplevelse av det aktuelle spillet. Teksten har referanse til kommentaren som sjanger og markerer dermed andre kulturkontekster enn skoleavisa. Den har tydelige innholdselementer og en resonnerende struktur, og er rammet inn av en mellompersonlig skrivemåte. Verbalteksten har den største funksjonelle tyngden, og modalitetene er koblet sammen gjennom utdyping. Teksten henvender seg både til ungdommer, foreldre, lærere og andre som er opptatt av barn og unge.

### **4.3.2 Tekst om elevbedrift**

Se appendiks side 130

Teksten om elevbedrift står på side 21 i avisa og dekker hele siden. På siden til venstre i oppslaget er en tekst om besøk av tyske elever. På etterfølgende side er en konsertanmeldelse. Teksten om elevbedrift går over fem spalter, men en faktaboks fyller hele femte spalte. To trespaltebilder fyller litt over halvparten av siden. Teksten er skrevet av to journalister og har hovedoppslaget på forsiden. Forsidebildet er identisk med bildet som er plassert nederst på side 21. Bakgrunnen for teksten er en fylkesmesse i entreprenørskap der alle de fire ungdomsbedriftene i entreprenørskapsklassen ved skolen deltok. I konkurransen om beste innovative produkt vant to av de fire ungdomsbedriftene henholdsvis første- og andreplass. De to journalistene som har skrevet teksten, er selv del av ungdomsbedriften som vant andreplassen.

## Kontekst og referanse

Tittelen består av ett ord og er typografisk markert med stor skriftstørrelse. Den viser tydelig hva teksten dreier seg om og er både aktuell, vesentlig og sensasjonell: *Suksess*. Den uthevede ingressen er kort og konsis og gir svar på når dette skjer og hva saken gjelder, og aktualiserer teksten ytterligere: *10. mars var det duket for fylkesmesse i entreprenørskap*. Brødteksten starter med å identifisere hvem saken angår:

*Entreprenørskapsklassene møttes ved skolen tidlig om morgenen for å lempe bussen full av plakater, bord og pynt, som skulle pryde standsene våre*

Denne innledningen utdyper informasjonen om tidspunktet og hva dette dreier seg om, men den utdyper ikke noe om det tittelen angir som suksess. Oppfølgingen av tittelen uteblir til et godt stykke ut i brødteksten. Men innledningsvis tematiserer journalistene seg selv gjennom eiendomspronomenet «våre», og viser dermed at de selv er en del av entreprenørskapsklassene. Gjennom hele teksten er en klar «vi»-orientering, og journalistene refererer og kommenterer egne erfaringer og opplevelser på fylkesmessen uten å la noen av de andre som deltok, få komme til orde:

*Vi hadde to og en halv times busstur foran oss, og vi var ganske nervøse for det som ventet oss i (by)hallen.*

*Arrangementet var veldig bra (...).*

Bruken av «vi» og «vår» tematiserer relasjonen til leseren og markerer en tilhørighet til saken. Teksten har spor av sjangrene rapport og reisebrev, men markerer ellers ingen annen referanse enn å være skrevet til skoleavisa.

## Tekststruktur

Brødteksten er delt inn i tre avsnitt uten mellomtitler, men skilt med luft. Avsnittene har ikke noe nytt meningsinnhold, men følger hverandre i kronologisk rekkefølge ut fra tid. Det viser seg allerede i brødtekstens innledning *tidlig om morgenen* og konstituerer teksten:

*Da vi kom frem, måtte vi kjappe oss til registreringen og klargjøre standen. Klokka ti var det åpningsshow (...)*

*Videre var det klart for å stå på stand (...)*

*Utover dagen fortsatte, vi med salg og fortalte dommerne som gikk rundt om produktet vårt.*

*Den andreutdelingen startet klokka ett, og alle bedriftene samlet seg igjen foran scenen.*

*Stemningen ble god og vi var alle klare for siste prisutdeling.*

*Da den siste premien for beste ungdomsbedrift, som var selve hovedkonkurransen var utdelt, pakket vi sammen og vendte snutene hjemover.*

Denne gjennomgående tidsreferansen vitner om en fortellende skrivemåte i tråd med tekstkulturen i skolen. I stedet for å skape en nyhetstekst ut fra den sensasjonelle og aktuelle nyheten om at to av elevbedriftene ved skolen vant priser, overskygger den temporale forløpsstrukturen det saklige og tematiske innholdet. Først i nest siste avsnitt blir nyheten gjort kjent:

*To av bedriftene fra skolen vår, vant en pris hver. Fragância UB fikk andreplass i kategorien beste regnskap og Case UB kom videre til norgesmesterskapet med beste innovative produkt.*

Dermed skapes ikke noen relasjon til tittelen *Suksess* før i slutten av brødteksten. Det som i tittel og ingress fremstår som en nyhetssak, blir ikke realisert som nyhetssjanger på grunn av den fortellende skrivemåten. Det kan tyde på at tekstkulturen i skolen her kolliderer med den journalistiske tekstkulturen. Gjennom tematiseringen av relasjonen til leseren rammes den kronologiske fortellingen inn av en mellompersonlig skrivemåte.

## **Multimodalt samspill**

I tillegg til at tittelen har en markert typografi som skaper blikkfang, består teksten av en faktaboks og to bilder med bildetekst. Bildene er plassert på nedre del av oppslaget. Det øverste bildet viser fem elever som vant andreplass, og det nederste bildet viser to elever som vant førsteplass. På begge bildene holder elevene en stor sjekk som viser tid og sted for konkurransen, premieplassering, premie og navn på elevbedriften. Bildeteksten består av navnene på de avbildede. På den måten utdyper bildeteksten informasjonen i bildet ved å spesifisere hvem de avbildede elevene er. Slik avgrenses tolkningsmulighetene. Brødteksten utvider informasjonen i bildene fordi den forteller at elevene vant premier på en fylkesmesse i entreprenørskap. På den måten representerer verbaltekst og bilde ulike deler av den samlede informasjonen. På grunn av den markerte tittelen har verbaltekst og bilde like stor funksjonell tyngde. Fordi ansvaret for de ulike sidene av den totale kommunikasjonen er fordelt på ulike modaliteter, utnyttes den modale affordansen gjennom funksjonell spesialisering.

## **Dialog med leseren**

Som nyhet kan flere lesergrupper lese teksten relevant. Dersom teksten hadde vært realisert i tråd med nyhetssjangeren i den journalistiske tekstkulturen, kunne teksten vært publisert i redaksjonell presse. Men i stedet for å realisere hendelsen som nyhet, oppsummerer journalistene hendelsen kronologisk. På den måten risikerer de å miste potensielle lesergrupper. Identifiseringen, selvtematiseringen og de ledsagende kommentarene realiserer en mellompersonlig skrivemåte som primært retter seg mot medelevene, men også mot lærerne. Disse leserne får i teksten oppsummert en spennende opplevelse for elevene i en bestemt klasse ved skolen.

## **Oppsummering**

Tittel og ingress oppfyller flere av kriteriene for godt avisstoff fordi de viser til noe aktuelt, sensasjonelt og vesentlig. Men på grunn av den fortellende skrivemåten blir ikke potensialet i teksten realisert før mot slutten av brødteksten. Det virker som om det viktigste for journalistene er å rapportere fra begivenheten, og de refererer, oppsummerer og kommenterer de erfaringsnære opplevelsene kronologisk. Det som tittelen omtaler som suksess, følges dermed ikke opp før i slutten av teksten. Det kan tyde på at den fortellende skrivemåten gjør at journalistene ikke klarer å realisere potensialet i denne teksten. Men journalistene klarer å utnytte den modale affordansen ved at den funksjonelle spesialiseringen fordeler ansvaret for den totale kommunikasjonen på de ulike modalitetene. Teksten har en mellompersonlig skrivemåte som primært retter seg mot skolens lesere.

### **4.3.3 Oppsummering av tekster fra påskeutgaven**

De to tekstene tar utgangspunkt i ulike situasjonskontekster og realiseres på ulike måter. Den ene er strukturert rundt et tema, mens den andre er strukturert rundt en hendelse, og tekstene er realisert i henholdsvis resonnerende og fortellende skrivemåte. Samtidig tematiserer begge tekstene gjennomgående relasjonen til leseren gjennom personlige pronomen, selvtematisering og ledsagende kommentarer. Det befester en mellompersonlig skrivemåte. På hver sine måter gir de to tekstene innblikk i hvilken kultur journalistene tilhører, og hva de er opptatt av. På den måten blir avistekstene en arena der elevene kan ytre seg og komme med sine syn på og versjoner av virkeligheten.

## 4.4 Oppsummering av tekstanalysen

Av format er avisa A4 i første årgang og A3 i de fire siste årgangene. I første årgang er avisene trykket i svart-hvitt, mens avisa i de fire siste årgangene er trykket i farger. Det synes nokså tilfeldig hvor i avisene de ulike tekstene er plassert, om tekstene har førstesideoppslag, og hvilke tekster de står sammen med. Avisene har en variert samling av ulike tekster.

### Kontekst og referanse

En av tekstene skiller seg tydelig ut ved å referere til en journalistisk kulturkontekst. Det er Operasjon Dagsverk-teksten fra første årgang. Her er journalisten skjult og gir seg ikke til kjenne gjennom selvtematisering eller ledsagende kommentarer. Enkelte av de øvrige tekstene har intertekstuelle spor både av nyhet, rapport, kommentar og reisebrev som sjanger, men de markerer som oftest ingen annen institusjonell kulturkontekst enn skoleavisa. I tittel og ingress kan tekstene signalisere en journalistisk kulturkontekst, men tekstene realiseres likevel ikke i tråd med den journalistiske tekstkulturen. Tekstene fremstår i stedet som hybrider mellom flere kulturer.

### Tekststruktur

Ti av tekstene tematiserer relasjonen til leseren gjennom en mellompersonlig skrivemåte. De to tekstene som ikke gjør det, er Operasjon Dagsverk-tekster: Både første og femte årgang markerer seg som nøytrale refererende objektive tekster i tråd med journalistiske tekstnormer. Men mens teksten fra første årgang veksler mellom objektive fakta og direkte sitater, fremstår teksten fra femte årgang utelukkende som en faktatekst. Begge disse tekstene er sakpregede tekster med en skjult forfatter, men i de øvrige ti skoleavistekstene utgjør den mellompersonlige selvtematiserende skrivemåten et tekstkonstituerende trekk. I tre av tekstene er tid et overordnet struktureringsprinsipp. Det gjelder første og andre årgang av reisebrevene fra studieturen til København og teksten om elevbedrift. I femte årgang av teksten om studietur til København er halvparten av teksten strukturert ut fra tid og den andre halvparten ut fra resonnementer. Selv om enkelte av de åtte øvrige tekstene har tidsangivelser, er ikke tid noe struktureringsprinsipp. Tekstene er i stedet strukturert ut fra tematiske innholdselementer. Jeg mener dette er et tegn på at journalistene i skoleavisa kan strukturere tekstene ut fra andre prinsipper enn tid.

## **Multimodalt samspill**

Samtlige tekster i materialet mitt inneholder både verbaltekst og bilder. I seks av tekstene, det vil si i halvparten av materialet, har bildene bildetekst. En av tekstene har verbaltekst bare i tittelen. Det er bildekollasjen fra studieturen til København i fjerde årgang. Den multimodale informasjonskoblingen er realisert både som utdyping og utviding, men koblingen er oftest utdypende i form av spesifisering. Det varierer hvorvidt det multimodale samspillet fremstår som redundant eller funksjonelt spesialisert, og hvorvidt den modale affordansen er utnyttet.

## **Dialog med leseren**

I ti av tekstene fremstår den mellompersonlige skrivemåten som en dialog mellom journalistene og leseren. Det virker som om denne dialogen utgjør et «oss i mellom» der journalistene initierer og dominerer dialogen, og tar leseren for gitt. Eksplisitt kommer dette til uttrykk gjennom selvtematisering rundt erfaringsnære temaer, realisert i personlige pronomen og ledsagende kommentarer. Det virker som om det forutsettes at leseren er kjent, og at leseren har kunnskap nok til å fylle inn informasjon der tekstene er mangelfulle. Dermed synes det som om journalistene har medelevene i tankene når de skriver, og at dialogen derfor primært er rettet mot medelevene.

## 5 Intervjupresentasjon

For å få et annet blikk på skoleavisa enn det tekstanalysene gir, gjennomførte jeg to kvalitative forskningsintervjuer; et individuelt intervju med læreren som har rollen som redaktør for skoleavisa, og et gruppeintervju med fem av elevene som skrev artikler til påskeutgaven. I presentasjonen omtaler jeg dem som «redaktør» og «journalister». Begge intervjuene er todelt. Den første delen belyser de kontekstuelle rammene rundt skrivingen, mens den andre delen tar for seg to skoleavistekster i lys av de kontekstuelle rammene. Intervjuene er systematisert med bakgrunn i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Denne systematiseringen følger ikke intervjuene lineært, men har innhold fra intervjuets ulike deler.

### 5.1 Intervju med redaktøren

Redaktøren er både inspektør for programfaget medie- og informasjonskunnskap ved skolen og initiativtaker bak skoleavisa som produseres innenfor dette faget. I regi av virksomheten Avis i skolen har redaktøren deltatt i utarbeidningen av undervisningsmateriell for skoleavis.

#### Skoleavis som institusjonell kontekst

På spørsmål om hva som er en god skoleavis, svarer redaktøren at det må være et samsvar mellom innhold og målgruppe, og fordi journalistene selv er elever som kjenner målgruppa, er det viktig at journalistene selv velger hva de har lyst til å skrive om.

*Ja, det mener jeg er en som interesserer, selvfølgelig, primærmålgruppen for skoleavisa, som er elevene. Og da må den inneholde ting som de kan identifisere seg med. Og jeg ser jo av stoffet som kommer, så er det veldig mye stoff fra skolen – skolens indre og, holdt jeg på å si, ytre liv (heh).*

*Og vi får veldig ofte gode tilbakemeldinger på en del av både artiklene og småsakene. Så det mener jeg, da, er en god skoleavis; at vi treffer med stoffet (eh). Og jeg tror det er viktig at elevene våre selv velger hva de har lyst til å skrive om.*

Redaktøren hevder at selv om journalistene ikke alltid følger skrivereglene, uttrykker de en skriveglede som gjenspeiler seg i både verbaltekst og bilder. Redaktøren tror at når journalistene selv kan velge hva de vil skrive om, får de en indre motivasjon for å skrive. I tillegg motiveres de av at tekstene i skoleavisa har flere lesere. Mens skoleavisa leses av



skolens nesten 900 elever og ansatte, samt familie og venner, blir tekstene i norskfaget kun lest av norsklæreren. På spørsmål om hvem redaktøren ser på som målgruppe for skoleavisa, er svaret:

*Da tenker jeg på de øvrige elevene på skolen. Jeg mener at de er primærmålgruppen for en skoleavis. Og så vil jo – jeg vet ikke om det er riktig å si – sekundærmålgruppe, at de ansatte er det, men den lages jo mest av ungdom for ungdom; nesten som en – den kunne like gjerne hett «ungdomsavisa».*

Skoleavisa ser dermed ut til å generere en annen mottakerbevissthet enn det skriving i norskfaget gjør. Journalistene meddeler seg til flere lesere om noe de selv er opptatt av. Slik får skrivingen et formål, og blir autentisk og reell. Journalistene må tenke igjennom hva de vil si, hva de mener leserne vet fra før, og hvordan de skal uttrykke seg.

### **Tekstkulturelle forbilder**

I papiraviser er det en journalistisk grunnregel at bilder, bildetekster, overskrift og ingress skal utfylle hverandre. Redaktøren kjenner denne tekstkulturen godt og vet at det visuelle førsteinntrykket er viktig for å skape leserinteresse. I aviser er det først og fremst bildet, sammen med tittel, ingress og bildetekst, som drar leseren inn i teksten. Det er disse elementene som raskt gir oversikt over innholdet, og som avgjør om leseren vil lese videre eller ikke. Jeg spør om hva som er viktig for et godt avisoppslag og for et bilde, og får til svar:

*Jeg tror det viktigste er et godt bilde, en god tittel og en velformulert ingress. For vi vet, at som leser, så er det bildet som fanger oppmerksomheten. Og klarer det å dra oppmerksomheten mot saken, så ser du på tittelen. Og er du fortsatt med, så leser du ingressen.*

*Et godt bilde, tror jeg, inneholder mennesker. Ansikt. Vi vet at blikk søker blikk. Gjerne med hender på, fordi hvis hendene vises, så er det også et menneske som kanskje er i aksjon, altså ikke et oppstilt bilde, men en som gjør noe. Og så vet jeg, eh, at også dyr med pels fanger oppmerksomheten (latter).*

Redaktøren understreker at ved skolen er det lett å ta bilder av mennesker elevene kjenner. Alle som leser skoleavisa, vil kjenne noen av de avbildede, og også på den måten fanger bildene interesse. På spørsmål om hva som er et dårlig bilde, sier redaktøren at det er et bilde som ikke forteller noe, og som ikke står på egne ben:

*Hvis du som leser ikke oppfatter hvorfor bildet var der, at det ikke passer verken til tittel eller ingress eller teksten, da er ikke det no bra. Kanskje du, eller du er veldig avhengig av en bildetekst for i det hele tatt å skjønne hva gjorde dét der?*

I tråd med journalistisk tekstkultur skal bilder ha bildetekst fordi alle bilder har et uavgrenset meningspotensial og ikke kan kommunisere ut over seg selv. For å oppfatte innholdet i bildet, trenger leseren derfor informasjon utenom selve bildet. Et bilde spiller sammen med både tittel, bildektest og brødtekst. Redaktøren sier at journalistene lærer mye om virkemiddelbruk i bilder, men er likevel ikke sikker på om de til syvende og sist er så opptatt av bildetekniske forhold som «det gyldne snitt» og perspektiver. Men når redaktøren og journalistene går igjennom den ferdigtrykte avisa til slutt i arbeidsprosessen, innser ofte journalistene at de kunne ha forberedt bildemotivet bedre, eller at de kunne ha benyttet bare et utsnitt av motivet. Slik lærer de å passe på at de avbildede ikke virker for oppstilte, *at ikke bakgrunnen forstyrrer motivet og at det ikke vokser en gren ut av øret på en eller en flaggstang ut av nakken.*

Som for bilder hevder redaktøren at også verbalteksten må kommunisere i tråd med tekstkulturelle normer. Mottakeren må forstå og oppfatte den slik hensikten er. Redaktøren sier at kommunikasjonsmodellen og det å kode og dekode et budskap inngår i undervisningen, og hevder at en tekst er god når den er formulert i henhold til tekstkulturen.

*Hos oss i mediefaget så mener vi at en god tekst er en som mottaker forstår. Kommunikasjon er og blir vanskelig. (...) så hvis du klarer å formulere en tekst slik at mottakeren oppfatter`n på den måten du selv hadde tenkt, ja da er teksten god.*

På spørsmål om hva som er en dårlig tekst, sier redaktøren at det er tekster med lange setningsperioder, og kanskje med mange innskutte bisetninger, ofte uten pausetegn. Når redaktøren i slike tilfeller spør journalistene om hva de egentlig prøver å si, blir de ofte usikre. Da pleier redaktøren å tipse dem om å lese verbalteksten høyt, for på den måten vil journalistene selv høre hvor det er naturlig med tegnsetting. I teamet av medielærere er også en norsklærer med ansvaret for å lese korrektur på artiklene.

*Det viser seg å være (latter) på sin plass, for det (kremt) er ikke alltid helt riktig det som står, ortografisk sett eller med tegnsetting og sånn. Så det samarbeidet der, norsk–mediefag, setter jeg stor pris på. Jeg er ikke selv norsklærer, og derfor ser jeg jo at det er en styrke.*

Ut fra dette virker det som om norsklærere kan fungere som en ressurs når elevene skriver også utenfor norskfaget. Når skriving nå står sentralt i alle fag, forutsetter det et gjensidig samarbeid mellom lærere på tvers av fag.

### **Skoleavis som tekstkulturell utfordring**

I den journalistiske tekstkulturen fremstår skrift, bilder og layout som en sammensatt enhet. Men ifølge redaktøren er det ikke enkelt å skape samspill mellom verbaltekst og bilde. Å bli bevisst det multimodale samspillet, er en treningssak, og siden journalistene ofte har blikk for ulike modaliteter, prøver redaktøren å la dem spille på og utfylle hverandre. Redaktøren hevder det er vanlig praksis i store aviser å skille mellom fotojournalister og skrivende journalister, og at de to journalisttypene oftest samarbeider om tekstene. Selv prøver redaktøren å sende ut to eller tre journalister sammen for å lage en sak, for som redaktøren sier, er det lærerikt at de kan lage en tittel til et bilde som en annen har tatt.

Å skrive avissjangere krever ofte en annen arbeidsmåte enn den elevene kjenner fra skjønnlitterær skriving og annen skoleskriving. Redaktøren forteller at i begynnelsen av den mediespesifikke skrivingen leter journalistene seg frem til fagets tekstkulturelle normer. I begynnelsen er de nokså opphengt i hvordan de lærer å skrive i norsk, men gjennom skoleåret utvikler de tekstene sine, ifølge redaktøren:

*Jo mer de får skrevet, desto bedre er de, jo, eh. Jeg synes at med hvert nytt kull, så kan det være litt vanskelig å komme i gang fordi de er så opphengt i hvordan de lærer norskfaget at de; hvordan en stil skal skrives, jeg holdt på å si gjemme godbiten til slutt, mens her gjør vi det motsatt. Vi skal liksom ha det oppe i ingressen. Og da stusser de jo litt, heh-em, skal vi ha det her her? (latter). Så det tar litt tid å venne seg til atte språket, det skal være enkelt, lettfattelig, men presist. Ikke lange snirklete setninger som kanskje er fint i norsk, ehm. Det er noe annet å være journalist.*

Ifølge redaktøren innebærer skoleavis en ny måte å skrive på, og det tar tid å lære og å tørre å prøve ut de nye tekstformene. Men sakte, men sikkert tilegner journalistene seg innsikt i journalistikkens tekstnormer. På spørsmål om hvordan journalistene tar i bruk de ulike sjangrene, sier redaktøren at de ofte skriver personlig og selvsentrert.

*Jeg synes nok at det er veldig enkelt å skrive ut fra sitt ståsted og bruke jeg-form. Og det jeg har brukt mye tid på bestandig, er at hvis du skal skrive en, rett og slett, en nyhetsartikkel også, så skal du ikke selv titte frem i artikkelen. Du må for all del ikke bruke jeg. Skal du bruke noe, så får du bruke (navn på skoleavis). Det er – det er ikke*

*enkelt å forstå, nei. Det tar tid. Det tar tid. Jeg skjønner jo det også. Og det med å få de til å skjønne at du skal skrive så objektivt som mulig, da, i en nyhetsartikkel i motsetning til hvis det er en kommentar: så vær så god og kom frem med ditt syn; å se forskjellen på de to hoveddelene der, det tar tid.*

Her er redaktøren inne på utfordringen med å skrive i ulike fag. Alle fag har sine egne tekstkulturer og tekstnormer, og det tar tid å oppdage nye sjangere og å skrive seg inn i fagenes tekstkulturelle normer. I motsetning til i norskfaget der den personlige og selvtematiserende skrivingen står sterkt, er prinsippet om objektivitet sentralt i flere journalistiske sjangere. Redaktøren mener det her ligger et potensial i å gjøre elevene til bedre journalister. Redaktøren mener også det ligger et potensial i å skrive bildetekster og intervjuer, for bildene mangler ofte bildetekst, og intervjuene refererer ofte dialogen i samtalsituasjonen fullt ut gjennom spørsmål og svar.

Også det at journalistene selv velger hva de vil skrive om, kan være en utfordring. Særlig for andreklassingene som akkurat har kommet i gang, kan det ifølge redaktøren være vanskelig å finne noe å skrive om. En metode redaktøren bruker for å sette journalistene i gang med skrivingen, er å gi dem fem minutter på å skrive ned det de tenker på. Deretter skal de skrive ned det de ser i rommet:

*Alle har jo noe å skrive om da. Og så, når vi er ferdige med det, så sier jeg at nå, nå skal dere ut. Og nå skal dere gå så sakte som om dere har med ei skilpadde i band. For dere skal lære dere til å observere.*

*Og da hender det så ofte at de sier: nå har jeg gått den veien frem og tilbake til skolen så mange ganger, og jeg har aldri lagt merke til for eksempel den fasaden på det bygget eller den skulpturen i den parken, eller, og så videre sånn, for jeg har bare hastet forbi. Da er vi et godt stykke på vei, for en journalist må lære seg til å ta seg tid til både å heve og senke blikket og observere detaljer.*

En god journalist må altså både kunne sanse og observere. Når elevene må utøve dette i praksis i undervisningen, er det lettere å forstå hva slik observasjon innebærer. Også når elevene må skrive i mediefaget, er det lettere å forstå hva slik skriving innebærer. Redaktøren forteller om en norsklærer som også mente å se denne skriveutviklingen blant enkelte av elevene utover skoleåret, og som derfor påsto å kunne plukke ut de av elevene som hadde mediefag.

I tillegg til sjangere, skrivemåter og virkemidler i bilder, lærer journalistene om etikken i faget. Redaktøren sier elevene skal ha «Vær varsom-plakaten» sånn noenlunde under huden,

særlig ordlyden om at *ord og bilder er mektige våpen, misbruk dem ikke*. Ved tvilstilfeller ber redaktøren journalistene sette seg inn i den aktuelle situasjonen, og da virker det som de forstår hva de ikke bør skrive om. Selv om det fra tid til annen kan være ytringer under «Sett og hørt»-spalten som ikke faller i god jord, er det sjelden lærerne går inn i teksten og endrer noe. Det hender imidlertid at lærerne ber elevene selv endre litt på teksten sin. Redaktøren forteller om en tredjeklassing som hadde skrevet en tekst om et politisk parti, men som redaktøren mente ble for appellativ:

*Det er helt greit å være politisk engasjert, og vi skriver gjerne om det, men da må det vinkles på en annen måte, altså, det må de vite. De skal vite forskjell her altså. (...) Så sa jeg, at du må intervju andre da, som er engasjert, og høre hvorfor man bruker så mye tid på politisk arbeid, for eksempel, og så kan han ha en faktaboks om selve ungdomsorganisasjonen, men det skal ikke være hoveddelen av en artikkel.*

Redaktøren sier at journalisten lærte mye av denne veiledningen, og at teksten nå omarbeides for å få plass i en senere utgave av skoleavisa. Gjennom slik veiledning lærer journalistene å ta stilling til formålet med teksten, og formålet har sammenheng med valg av sjanger.

## **Tekster fra virkeligheten**

Avistekster skal gi innsikt i hva som foregår i den virkelige verden. De skal orientere leserne om begivenheter og aktuelle spørsmål. Slik gir tekstene verdifull innsikt om samtiden og om den kulturen de tilhører. Arbeid med skoleavistekster gir også elevene mulighet til å gjøre bruk av fagstoff. Redaktøren ønsker at skoleavisa skal ha et variert innhold av tekster, og på spørsmål om hva medielærerne vektlegger, svarer redaktøren:

*Altså, vi, vi prøver, e, å få en blanding av både, hva kan jeg kalle det, litt mer alvorlige saker med litt mer konsistens og skjemt og humor; at en avis skal liksom favne litt videre sånn.*

Ifølge redaktøren er det viktig at journalistene skriver om det de selv ønsker, for det er de som best vet hva som rører seg blant ungdom, og hva ungdom er opptatt av. Redaktøren mener skoleavisa har en fin blanding av saker og innhold, alt fra morsomme kåserier til mer saklige artikler, og mener elevene dermed får utløp for flere sider av seg selv. Det at noen saker går igjen hvert år, eksempelvis innsamlingsaksjonen «Krafttak mot kreft» og «Operasjon Dagsverk», viser at journalistene er opptatt av emner *av litt mer alvorlig karakter, også*. Særlig fornøyd er redaktøren med den aktuelle påskeutgaven av skoleavisa fordi den har en bedre bredde i stoffet enn i tidligere aviser:

*Nå er det både seriøse artikler, portrettintervju med en lærer som de har hatt lyst til å snakke med lenge fordi han sykler hele året, og hva kommer det av liksom (latter). (...) Og den saken her om spilleavhengige elever, det er jo egentlig et nasjonalt problem. En seriøs sak og som de virkelig har arbeidet grundig og godt med.*

Redaktøren berømmer arbeidet som er gjort i saken om spilleavhengighet. Det viser at journalistene har klart å finne frem til og behandle et bakgrunnsmateriale, og at de har klart å gi saken et ansikt ved å intervju en elev.

### **Skoleavisa i skolekontekst**

Jeg spør hvordan skoleavisa kan bidra til å oppfylle Kunnskapsløftets fem grunnleggende ferdigheter. Redaktøren mener skoleavis dekker alle:

*Ja, jeg holdt på å si, vi er både digitale da, heh, og de skriver jo, og de bør lese, som sagt, tekstene sin høyt, så vi får jo det inn også, e, og så har vi det med, noen ganger stoff som går på regning. Jeg nevnte den artikkelen i stad om at fraværet hadde økt så mye, så måtte de ta tak i grunnlagsmaterialet og regne ut prosentvis endring i fravær. Så da fikk dem jo det inn. Og det å kunne behandle statistikk, er også viktig for en journalist, selvfølgelig. Så har vi skrivinga da, så jeg tror vi dekker alle, jeg.*

Redaktøren forteller at det med Kunnskapsløftet har kommet mer teori inn i faget, og at det i programfaget medie- og informasjonskunnskap ikke lenger er fordypning i avis slik det var i faget mediekunnskap i Reform 94. Men aviser og artikler brukes fremdeles som ressurs og læremiddel der det naturlig kan relateres til teoristoffet:

*Men vi har jo et kapittel som heter journalistikk fortsatt, da, og underveis i året så tar vi også opp artikler der det er naturlig i forhold til det stoffet vi snakker om. Så når jeg nå skulle snakke om medier mellom kulturer som tema, så er det klart at det med karrikaturtegninger og striden der og hvordan det har vært vinklet i ulike aviser, og, og reaksjonene på at de i Danmark ber om unnskyldning (latter) mens vår Kokkvold syns hm-hm hva med ytringsfriheten?, så, så er det jo veldig spennende å prøve å få tak i artikler fra forskjellige typer aviser og se at en og samme sak kan ses på fra forskjellig – vinkles på forskjellige måter.*

I arbeidet med avissjangere er det nødvendig med noe eksplisitt sjangerundervisning. Både autentiske tekster og yrkesutøvere benyttes for å gi skoleavisjournalistene innblikk i tekstkulturen. I gjennomgangen av sjangere gjør redaktøren bruk av aviser, særlig Aftenposten, som inneholder alle de ulike avissjangrene. For å gi skoleavisjournalistene innblikk i den institusjonelle aviskonteksten og for å knytte sammen teori og praksis, er særlig

lokalavisen viktig. Blant annet prøver redaktøren hvert år å få besøk av redaksjonelle medarbeidere i lokalavisen, som kan fortelle litt om det å jobbe som journalist, både ut fra etikk, skriving og fotografering. I tillegg pleier medieelevene å ha en ekskursjon til en rikssavis. Redaktøren ønsker at journalistene får en helhetlig forståelse av den journalistiske kulturkonteksten.

### 5.1.1 Situasjonstekst rundt to tekster i påskeutgaven

#### Tekst om spillavhengighet

Journalistene bak teksten ville finne ut om det økte fraværet på skolen etter jul skyldtes et nyutgitt pc-spill som mange fikk i julepresang. Ifølge redaktøren har det blitt en spennende sak i og med at temaet kan kalles et nasjonalt problem. Redaktøren mener journalistene gjør et godt journalistisk arbeid fordi de viser at de evner å ta tak i problemstillingen, oppsøke kilder og finne frem til bakgrunnsinformasjon:

*Og de fikk ut bakgrunnsmateriale, dog for andreklasseelver, da, og de fikk også se hva som var fravær på elever i den klassen fra høsten av og i januar, februar. Og som det sto her, de regnet jo ut da e, det står jo (leser): «Vi studerte fraværet i en tilfeldig valgt klasse og tok utgangspunkt i skolefraværet i oktober, måneden før spillet ble gitt ut.» (ser opp) Veldig bra jobba.*

Også det at journalistene drøfter påstanden om årsakssammenheng, er god journalistikk, ifølge redaktøren:

*Og det er jo kjempemistenkelig, det er jo klart, men de har selvfølgelig også skrevet at vi vet selvfølgelig, vi kan selvfølgelig ikke si at dette er den eneste grunnen, men det er jo klart at det er nærliggende å tro at det er en sammenheng her. Selv om de tar høyde for at det kan være andre ting også som er årsakene til fraværet, men dette synes jeg er et godt journalistisk arbeid.*

Å intervju personer er både en sjanger og en arbeidsmetode for å hente inn opplysninger som er nødvendige for saken. Redaktøren berømmer journalistene for å gi saken et ansikt nettopp gjennom intervju:

*Og så har de også klart da å gi saken et ansikt ved å intervju en som er villig til å la seg intervju og stå frem med navn og bilde da – og som jo forteller at man blir helt blitt av den herre basillen, og at man, han bruker altså i overkant av 60 timer i uka på*

*å spille. Det er dette elevene er opptatt av, det er jo helt tydelig. Dette er deres verden. Og den er jo rimelig fjern fra min.*

Denne teksten ble et samtaleemne blant lærerne. Slik viser den at journalistene i skoleavisa kan sette dagsorden. Når elevene skriver tekster som har til hensikt å informere om noe, og når de selv sitter på slik kunnskap, blir skrivingen autentisk. Selv innrømmer redaktøren å ha vært uvitende om alvoret i spillfenomenet og sier at artikkelen var en *vekker*.

### **Tekst om elevbedrift**

Det er én klasse i entreprenørskap ved skolen, og den består av fire ungdomsbedrifter. Alle disse bedriftene var representert på fylkesmessen i entreprenørskap, og to av dem vant henholdsvis førsteplass for beste innovative produkt og andreplass for beste regnskap. To av elevene som vant andreplassen, har også mediefag, og har skrevet denne teksten. De har derfor en dobbeltrolle, ifølge redaktøren. Redaktøren hevder at teksten er en beskrivelse av hvordan journalistene opplevde å delta på messa:

*Så, så-e, på sikt vil jeg nok ha sagt til de at la dere intervju av andre. Så ville nok saken som sådan blitt bedre journalistisk sett.*

Journalistene har tatt utgangspunkt i egne opplevelser og refererer subjektivt. På den måten mener redaktøren at teksten bærer preg av å være skrevet av annenklasse-medieelever:

*Så den er skrevet littegrann sånn, altså litt i jeg-form, for de skriver: vi gjorde det og vi gjorde det, så litt sånn dagbokaktig, akkurat den teksten, men som sagt dette er annen klasse. (latter). (...), men det er en god sak, en god begynnersak. Og jeg tror det er første gang de har noe sånn, så, så ære være de for det. Det er viktig å la de får slippe til. Det er bra.*

Her er redaktøren inne på noe av det som særpreger skrivingen i norskfaget, der den selvtematiserende fortellende skrivemåten står sterkt. Det kan tyde på at elevene her overfører kunnskap fra norskfaget når de skriver til skoleavisa. Den selvtematiserende narrative teksttypen hører imidlertid ikke hjemme innenfor den journalistiske tekstkulturen.

### **5.1.2 Multimodalt samspill i to tekster i påskeutgaven**

Den journalistiske presentasjonen er med på å styre leserens oppfatning av tekstens innhold. Den skal lette tilegnelsen av stoffet. Derfor er presentasjonen en del av det journalistiske



budskapet, og bilder er den viktigste inngangen til en avistekst. God presentasjon handler om gode journalistiske valg, og den beste layouten er den som ikke synes (Sogstad 2005).

### **Tekst om spilleavhengighet**

Redaktøren mener at den visuelle presentasjonen av teksten om spillavhengighet ikke er optimal:

*Jeg synes den for så vidt den (peker) er litt kjedelig satt. Jeg vet ikke helt hvorfor. Jeg var ikke med og satte den der. Em. På den andre siden, så når jeg ser så mye tekst, og så lite bilde, så tyder det også på at det er en seriøs sak. For det er, det er noen ganger sånn at når det er mye tekst så begynner jeg å tenke, at oi, dette er nok seriøst i forhold til når det er lite tekst og et stort bilde.*

Her er redaktøren inne på modalitetenes funksjonelle tyngde. Når verbaltekst utgjør den største funksjonelle tyngden, oppleves teksten oftest som mer seriøs og saklig enn når den funksjonelle tyngden hviler på bildemodaliteten. Selv ville redaktøren ha delt teksten i to med undersøkelsen og bildet av spillcoveret som hovedsak, og intervjuet og portrettbildet av den spillavhengige eleven som undersak. Dette vil redaktøren ta opp i undervisningen i gjennomgangen av skoleavisa:

*Er det ting her nå, er det ting som vi ser, er det ting som vi kunne satt annerledes, liksom. Dessverre må jeg nesten si så er ingen av de her mine, da. (ler). Selv om jeg er veldig kry av saken, så skal ikke jeg ha noe ære her. Det er den andre gruppa.*

Redaktøren er tydelig stolt over denne teksten og mener den illustrerer at journalistene i skoleavisa kan utarbeide gode journalistiske tekster.

### **Tekst om elevbedrift**

Redaktøren mener at det store forsidebildet som dekker over halvparten av forsiden, fungerer som et eget oppslag. Det ene av de to bildene i oppslaget inne i avisa er identisk med forsidebildet:

*Ja, der skjønner jeg jo nesten uten å se på teksten, så forteller jo bildet her – det står på egne ben. Og det mener jeg er et godt pressebilde. Her ser du to veldig blide – og han spesielt stolt (latter i stemmen). Han har jo, det smilet der går opp til øynene hans. Så det er veldig bra, og så står det jo på denne herre sjekken, så står det «førsteplass, beste innovative produkt». Og så står det da også at de skal da til NM her, fire lærere, nei fire elever og en lærer. Så, så bildet har jo såpass mye*

*informasjon i seg selv, at det hadde ikke trengt den (peker på forsideingressen), ja kanskje her da, jeg visste jo ikke hva produktet var. Det kan du ikke se her.*

Redaktøren sier at bildet havnet på forsiden både fordi det er et godt pressebilde, og fordi det forteller om en fersk nyhet. De avbildede elevene er med i bedriften som vant førsteplass for beste innovative produkt, en boks med to rom for henholdsvis brukte og nye tyggegummier. Inne i avisa består overskriften av ett ord, og det er ifølge redaktøren modig gjort.

*Da skal du treffe. Men det mener jeg de har gjort her også, og de og har laget en meget liten ingress her. De skal ikke ha lange ingresser heller, men det var bare for å fortelle at det var fylkesmesse i entreprenørskap 10. mars. Og når jeg kobler den til ordet suksess, og når jeg ser bildet her, ja så skjønner jeg at dette har gått veien.*

Oppslaget har også et bilde av de elevene som vant andreplass, og en faktaboks som navngir de fire ungdomsbedriftene. På spørsmål om samspillet mellom verbaltekst og bilde påpeker redaktøren at bildetekstene som navngir de avbildede elevene, gjør det mulig å se hvem de er. Her er redaktøren inne på utdyping, i form av spesifisering, som informasjonskobling. Og når verbalteksten og bildene tydelig forteller at to av de fire elevbedriftene vant, viser samspillet at 50 prosent i den klassen faktisk kom hjem igjen med en premie.

### **5.1.3 Oppsummering av intervju med redaktør**

Redaktøren mener skoleavisa bidrar til å oppfylle alle de fem grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet: Journalistene bruker digitale verktøy, de skriver og bør lese tekstene sine høyt, og det hender de må benytte tallmateriale og statistikk. Avis tilhører en annen tekstkultur enn den elevene lærer i norskfaget, og selv om redaktøren bruker mye tid på å la elevene få kjennskap til den journalistiske kulturkonteksten, tar det tid å skrive seg inn i journalistikkens tekstkulturelle normer. Redaktøren har inntrykk av at den frie skriveoppgaven som skoleavisa innebærer, skaper skriveglede og en indre motivasjon. Som journalister i skoleavisa skriver elevene om det de selv er opptatt av, og redaktøren mener at det også er noe med elevene som målgruppe er opptatt av. Ifølge redaktøren lager journalistene en skoleavis med et variert og godt innhold, både i verbaltekst og bilder. Redaktøren berømmer journalistenes tekster, men mener det ligger et potensial i å gjøre elevene til enda bedre journalister. Forbedringspotensialet ligger i å gi journalistene enda mer trening i å skrive seg inn i journalistikkens tekstkulturelle normer og å sørge for at de får en helhetlig forståelse av den journalistiske kulturkonteksten.

## 5.2 Intervju med journalistene

Påskenummeret av skoleavisa er den tredje utgaven dette kullet er med på. To av journalistene har skrevet artikler til skoleavisa tidligere i skoleåret, mens de tre andre har sin første artikkel på trykk i dette nummeret. To av journalistene sitter i desken der de lager layout.

### Tekstkulturelle forbilder

Jeg spør de fem journalistene i skoleavisa om hva de mener er en god avistekst og et godt avisoppslag, og de lister opp flere aspekter:

*Journalist 2: En som fanger interesse blant leserne. Det er jo noe som skaper interesse for en avis, da. At folk interesserer seg og vil lese tekstene.*

*Journalist 5: Overskrift er viktig.*

*Journalist 1: Overskrifta har jo mye å si, da.*

*Hege: Ja. Hvorfor betyr overskrifta mye?*

*Journalist 1: Det er det som er blikkfanget, på en måte – som skaper interesse der og da, egentlig, når du blar opp sida.*

*Journalist 3: Overskrifta er jo det første, ja og ingressen da, som gjør at du får lyst til å lese, da.*

*Journalist 1: Men først og fremst målgruppe, kanskje*

*Journalist 4: At bildet – ja, man må jo se hva det er – bilde av. Og så må det kanskje passe til det som står i artikkelen. Men sånn, kvalitetsmessig så må det jo også være – det kan jo ikke være for mørkt og ikke for lyst, og så. Ja.*

*Hege: Hvordan mener dere forholdet mellom verbaltekst og bilde bør være?*

*Journalist 3: Ja, det må jo være en god sammenheng mellom det, da. At det tilfører det som står i teksten. At det på en måte ikke bare er et bilde som er dytta inn for at det kan ha noe med saken å gjøre. Så gjerne noe som er litt direkte på hvis det er noen personer som har gjort noe, så er det de personene mens de gjør det eller noe som er veldig der og da, da.*

*Journalist 4: Det må kanskje være sånn at komposisjonen ser ryddig og fin du, da.*

Her er journalistene inne på flere forhold som kjennetegner den journalistiske tekstkulturen, der både verbal og visuell presentasjon står sentralt. Journalistene mener selv de er bevisste på

å finne bilder som passer til verbalteksten, og de mener at både bilder og temaer er viktig for at en avistekst skal bli lest. Temaet må ikke bare være *noe sånn kjedelig og uinteressant*.

### **Skoleavis som institusjonell kontekst**

På spørsmål om hva journalistene mener er spesielt viktig når de selv skriver tekster til skoleavisa, har de flere innspill, både hva gjelder målgruppe, språk og temaer:

Journalist 1: *Det er viktig, ja, vi veit jo hvem vi skriver til. At det er videregående elever, så vi veit på en måte hva de vil lese om, da. Og det er jo kanskje ikke på et så formelt nivå som vanlige aviser i samfunnet, da, på en måte. (pause) Så det gir oss litt mer skrivefrihet på en måte.*

Journalist 4: *Når jeg skriver, så er jeg veldig opptatt av skrivefeil og sånn, for jeg irriterer meg no sykt over når jeg leser skrivefeil i aviser og sånn. Sååå, jeg prøver å være veldig nøye på det, da.*

Journalist 2: *At det interesserer oss, det temaet vi skriver om, da. Vi har jo sånn at vi kan velge selv, så vi har det jo ganske greit, så da skriver alle om det de vil. Og så plukker (navn på lærer) ut de han vil ha da. Så, jeg hadde ikke orka å skrive om fotball. Sånne ting interesserer ikke meg, og da har jeg ikke no å skrive om. Så det er veldig greit at vi får velge.*

Hege: *Hva ønsker dere at tekstene skal formidle – til medelevene?*

Journalist 3: *Det er ikke så mye sånn derre bakenforliggende budskap akkurat i de fleste tekstene våres, men det er jo gjerne tekster som handler om oss da, ved (navn) videregående skole og ting som skjer rundt oss og påvirker dem – og da – ja, det er jo en del for å informere da.*

Journalist 5: *Det er litt sånn dagsaktuelle ting, da. Ting som vi har vært på og sånn, ikke sant. Ting som har skjedd på skolen, liksom, og da, det er jo veldig aktuelt og sånn, da, og kanskje folk interesserer seg for det, ja.*

Journalist 4: *Det kommer litt an på hva slags tekst det er, da. Men, altså. Jeg ser den artikkelen om Rammstein (konsertanmeldelse i avisa). Og da ser jeg litt til at leserne kanskje skulle ønske at de var der sjøl eller, liksom har vært der sjøl- em at en på en måte kan huske tilbake og, åja, det var sånn det var ja, ikke sant.*

Journalistene virker altså bevisst på at de skriver for medelevene sine, og de verdsetter friheten til å velge temaer selv. De har ikke noe annet formål med tekstene sine enn å skrive og informere om dagsaktuelle hendelser. På spørsmål om hvilken rolle journalistene mener å ha når de skriver til skoleavisa, får jeg til svar:

Journalist 3: *Vi er jo oss selv. Vi skriver jo sånn som vi ville skrevet alle andre tekster, på en måte. Eller litt mindre formelt, da. Og, jeg vil tro at det er det som gjør det til en skoleavis, da, at vi er elever og skriver om ting som vi bryr oss om, da, at det ikke blir sånn helt sånn, vi later som vi bryr oss, å, de greiene der da. Det blir liksom litt sånn uekte.*

Jeg spør hva journalistene mener de lærer av å skrive tekster til skoleavisa.

Journalist 4: *Man får på en måte utvikla skriveferdighetene sine, da. Jeg ser veldig forskjell på tekstene mine, for eksempel, fra i høst til nå, synes jeg da – hvordan de er satt opp og – ja, formulert.*

På spørsmål om hvorfor de har valgt medie- og informasjonskunnskap som fag, svarer de at faget er et avbrekk i skolehverdagen:

Journalist 3: *Det er jo litt annerledes da, enn resten av fagene. Det er ikke like – de andre fagene er veldig mye sånn, det er mye pugging, det er veldig mye stoff på stoff. Men her er det litt mer fritt. Du lager filmer. Du lager skoleavisa. Du har litt sånn andre, så du bryter opp skolehverdagendin litt. På en måte er det sånne timer du gleder deg litt til da, i forhold til de andre.*

Journalist1: *Det er litt mer praktisk.*

Journalist 4: *Jeg, jeg interesserer meg veldig mye for sånne ting, da. Så, jeg synes det er veldig spennende å ha det som fag.*

Det virker som at journalistene setter stor pris på faget og opplevelse av frihet i skrivingen, og at de verdsetter muligheten til å utfolde seg tekstlig innenfor skoleavisa som institusjonell kontekst.

## **Å skrive i ulike tekstkulturer**

Jeg ønsker å vite hva journalistene mener er forskjellen på å skrive for skoleavisa og å skrive tekster i norskfaget. Flere uttrykker at de er mer bundet i norskfaget, mens de i mediefaget kan skrive friere og mer kreativt:

Journalist 4: *E. I norsk så er det gitte oppskrifter liksom på hvordan man skal skrive en artikkel. Æ, og sånne ting da, så det er ikke så veldig morsomt å skrive det, synes jeg i hvert fall, men her så kan man bruke fantasien og gjøre det litt mer som man sjøl vil, da. Og så kanskje få positive tilbakemeldinger på det, fordi at jeg, det er i alle fall sånn i norsk, at jeg får ikke så mye positive tilbakemeldinger når jeg skriver sånn som jeg har lyst til, når jeg ikke følger oppskrifta, da.*

Ut fra dette svaret virker det som journalisten ikke har tenkt igjennom at ulike fag har ulike tekstkulturer, og at også journalistikken har egne sjangere og skrivemåter. Skrivesituasjonen i mediefaget oppleves som fri og ubundet, og journalisten opplever å få gode tilbakemeldinger på skoleavistekstene i motsetning til sine norskfaglige tekster. Dette kan tyde på at skoleavistekstene skrives innenfor en ukritisk responskultur, mens responskulturen er mer kritisk i norskfaget. Jeg påpeker at også journalistikken har sine sjangere, og spør om ikke også det er «oppskrifter». Journalisten svarer som om det er norskfaget jeg snakker om:

*Journalist 4: Jam. I hvert fall de lærerne vi har hatt, er sånn at de skal følge akkurat sånn som de sier at det er.*

*Hege: I norskfaget?*

*Journalist 4: Ja.*

*Journalist 3: I stiler så skriver vi jo til læreren på en måte. Vi skriver jo for læreren. Og vi vet på en måte hvordan de vil at vi skal skrive. Og det er gjerne ikke sånn vi vil skrive. Så da, her er vi mye mer oss selv, da.*

*Journalist 1: Det er en helt annen målgruppe når du skriver til skoleavis, på en måte.*

Jeg spør om hvordan journalistene forholder seg til sjangere og skrivemåter, men de har tilsynelatende tenkt lite gjennom dette:

*Journalist 4: Jeg veit ikke, det er jo artikler på en måte. Men det er jo – jeg bare skriver, og så – ja.*

*Journalist 3: Det blir litt annerledes enn stiler du ellers hadde skrivi. På skolen blir det veldig mye at du må skrive om det ene temaet. Det blir veldig tørre ting, da. Her er det mye mer fritt, og det har, ja, du får skrive på en helt annen måte, da, enn du ellers ville gjort.*

*Journalist 1: Så kan man jo selv velge åssen man vil skrive. Det er jo noen i avisa som skriver helt fritt, med vanlig språk og banning og, så det er ikke alltid det blir like godt mottatt, men. Det er jo veldig fritt.*

*Hege: Men du setter pris på den friheten, da, skjønner jeg, det å skrive fritt?*

*Journalist 1: Ja, det er veldig greit.*

Det er åpenbart at journalistene setter pris på friheten og muligheten til å utfolde seg i skoleavistekstene. Når jeg spør hvordan de mener norskfaget burde vært, sier en av dem at norsklærerne burde gitt større rom for kreativitet og selvstendig tenkning. Men mens journalistene opplever skoleavisa som et frirom der de kan skrive om hva de vil på den måten

de vil, hevder redaktøren at det er et potensial i å gjøre dem til bedre journalister. Det virker dermed som om journalistene og redaktøren har ulike syn på hva skoleavisskrivingen innebærer. Redaktøren vil gi journalistene innblikk i den institusjonelle aviskonteksten og lære dem hvilke tekstnormer som gjelder i tekstkulturen, mens journalistene vil skrive fritt og ubundet. Det virker som om journalistene opplever sjangerundervisningen i mediefaget som et tilbud, mens den i norskfaget oppleves som et påbud. Og det synes som om journalistene opplever dette sjangerpåbudet som en tvangstrøye. Det kan være årsak til at elevene føler seg mer faglig styrt i norskfaget enn de gjør i mediefagets skoleavis der de skriver for flere lesere.

### **Tekstkulturell mestring**

Journalistene er godt fornøyd med den siste utgaven av skoleavisa. De hevder å ha fått gode tilbakemeldinger både fra lærere og medelever, og at avisa sies å være en av de bedre som har vært laget.

*Journalist 5: Det sies at denne er en av de beste skoleavisene som har vært gitt ut og da, er det ikke det?*

*Journalist 3: Jo, den her har fått veldig mye skryt, den siste avisa. Det er vel en av de bedre som har vært lagd, da.*

*Hege: Hva synes dere om den da?*

*Journalist 2: Jeg synes det er mye bra tekster i avisen. Det er en del artig så folk faktisk gidder å lese.*

*Journalist 3: Det er veldig mye forskjellig, forskjellig type tekster. Det er liksom ikke bare info alt sammen, men det er litt av hvert.*

Selv om journalistene ikke alltid skriver tekster i tråd med den journalistiske tekstkulturen, får de positive tilbakemeldinger på tekstene sine. Til sammenligning blir elever i norskfaget vurdert ut fra hvorvidt de forholder seg til de aktuelle sjangrene i norskfagets tekstkultur. Det er trolig at den positive tilbakemeldingen og muligheten til å være kreativ i skrivingen, gir journalistene en følelse av mestring. Den ukritiske responskulturen berømmer journalistene for å skrive tekster, uavhengig av om tekstene er i tråd med de tekstkulturelle normene. Det virker dermed som at selve skrivesituasjonen er overordnet tekstkulturen, og at det nettopp er skrivesituasjonen som oppleves som så positiv.

## 5.2.1 Situasjonstekst rundt to tekster i påskeutgaven

### Tekst om spillavhengighet

I sin første tekst til skoleavisa valgte tre av journalistene å sette lys på et nyutgitt pc-spill som årsak til økt fravær på skolen:

*Journalist 2: Det er at spillet tok helt av. Det var, det, jeg tror de fleste, jeg tror faktisk ikke det er noen som ikke veit om det spillet. Og noen tok jo så av at de forsvant fra skolen en periode. Derfor tenkte vi å skrive om det da, for det er jo veldig, det handler om masse elever og spilling. Så vi syntes det var ganske aktuelt.*

*Journalist 1: Og så, det er jo en del humor i det, da, i og med at så mange kjenner seg igjen i det. Så er det jo mange som sitter og ler av det intervjuet for eksempel, og at vi blant annet kjenner oss litt igjen, og da blir det jo litt morsomt når vi sitter og skriver om det og, da.*

*Journalist 3: Det var vel det at vi, vi kjente en del personer da, som vi kjente godt, som spilte litt for my. Og da ble det en veldig aktuell sak, da.*

Her understreker journalistene at temaet er aktuelt og at det er mulig å identifisere seg med den omtalte eleven. Spilling er noe elevene tilsynelatende er opptatt av. Jeg vil vite hvordan journalistene har jobbet med teksten, og ber dem fortelle litt om arbeidsprosessen.

*Journalist 1: Med den artikkelen vår, da, så starta vi med å gå til rektor og, som er her på skolen og spørre om litt informasjon om fravær, da, hos en enkelt klasse. Og så fikk vi utdelt en tilfeldig valgt klasse. Og vi som skriver om fravær kobla opp mot et spill utgitt i oktober, eller no sånt no, og så så vi litt på fravær før og etter, da. Og så fikk vi litt statistikk på det, og det viste seg at det var ganske mye fravær etter det blei utgitt. Og så tok vi non notater på det og så gjorde vi også et intervju, da, med en vi vet spiller ganske mye. Og så intervjuet vi han, og da hadde vi egentlig det vi trengte. I tillegg til at vi skreiv litt om selve spillet da.*

Det er denne prosessen med å ta tak i en problemstilling, oppsøke kilder og finne bakgrunnsinformasjon redaktøren omtaler som et godt journalistisk arbeid. Det aktuelle temaet åpner opp for å ta i bruk flere ulike journalistiske sjangere. Jeg ber journalistene beskrive teksten og oppbyggingen av den.

*Journalist 3: Det er jo – det starter med litt fakta da, liksom – om selve spillet, for det er jo ikke alle som vet helt hva spillet er for no og hva det går ut på. Så, det er det det starter med, så går det over til hovedinnholdet, da, det med spillavhengigheten. Og litt sånn, vi kommer litt innpå statistikker og for å vise da at det er faktisk sånn det er. Og*



*om alle talla stemmer helt, det kan jo være andre faktorer som har gjort at det er mye fravær og, men vi har valgt å spille ganske mye på det, da, for å få det til å virke ganske ille. E-he. Så kommer det et avsluttende intervju, da, for å, ja, med en som virkelig spiller mye, for å vise hvor ille det kan være, da, for enkeltpersoner.*

Journalistene mener altså å ha skrevet en sakpreget tekst med resonnerende struktur, slik avistekster skal skrives. Utover det har de tilsynelatende ikke hatt noen bestemt sjanger i tankene. Når jeg eksplisitt spør dem om valg av sjanger og dramaturgi, hevder de at de hadde liten tid på å skrive teksten, og at de derfor delte tekstarbeidet mellom seg; to av dem oppsøkte rektor for å innhente tallmaterialet, to av dem intervjuet den spilleavhengige medeleven, og en av dem skrev om selve spillet. Det virker som om situasjonen og arbeidet med å innhente informasjon, gjennomføre intervjuet og å skrive teksten har overskygget tanken på sjanger og struktur. I ettertid mener de å se at noen ting kunne vært gjort annerledes, og hevder at tidsfaktoren har hatt betydning:

*Journalist 1: Vi fikk veldig dårlig tid til å jobbe med å sette sammen de forskjellige delene, da, men som på sjanger og sånn så har vi jo veldig, det er jo en artikkel på en måte, men også litt i friere form i og med at vi skriver til elever. På en måte.*

Dette kan tyde på at tidsfaktoren har lagt begrensninger på tekstens utforming. Målet har vært å skrive en tekst ut fra situasjonskonteksten. Mangel på tid kan ha ført til at journalistene ikke har tatt hensyn til kulturkonteksten. Jeg spør hvordan journalistene synes det var å jobbe med teksten. De trekker inn friheten i valg av tema og at temaet er aktuelt i ungdomskulturen:

*Journalist 3: Det var jo veldig greit, for vi kunne jo, det er helt opp til oss selv hva vi skriver om. Så det var liksom ikke sånn at du måtte skrive om det. Så vi fant heller noe vi hadde lyst å skrive om, da. Og så, ja, no vi kunne litt fra før om og. Vi har vel alle spilt det spillet selv, da.*

Trolig betyr friheten til å skrive om noe både de selv og medelevene er opptatt av og har erfaring med, mer for skrivesituasjonen enn det den journalistiske kulturkonteksten gjør. Og omtalen av denne delen av ungdomskulturen har vakt oppsikt:

*Journalist 2: Folk blei jo egentlig ganske forundra over de tallene, da. Atte det var såpass mye fravær. Jeg tror det var, liksom, ja litt sjokk for noen – at det faktisk er så ille som det her. Men som vi sa i sta, så er det jo en del faktorer som kan ha påvirket fraværet annet enn det og, da, men. Vi valgte jo måneder som, ja, det var vel januar og februar, som er siste måneden. Og vi droppa desember måned for da er det jo en del saker på skolen som gjør at det blir mye fravær. Så vi prøvde å gjøre det så fair som mulig, men, ja. Det er sikkert mye annet som spiller inn og.*

Journalist 1: *Men vi har vel stort sett fått gode tilbakemeldinger fra både elever og lærere egentlig.*

Journalist 3: *Ja, og så var det. Fra starten så var det litt sånn – angående siden vi hadde fått tak i skolefraværet da. Som ikke alle var helt fornøyde med det med en gang da. Det er kanskje ikke noe vi skal ha tilgang på i utgangspunktet. Men det gikk jo fint da, siden det blei såpass anonymt som det var. Vi nevner jo ingen navn på klasse eller navn på elev i klassen eller noe sånt. Så da gikk det såpass bra, da.*

Det virker som om situasjonskonteksten har hatt stor betydning. Temaet har forankring i ungdomskulturen, og representerer noe leserne kan kjenne seg igjen i. Dermed har journalistene klart å skape både en aktuell og identifiserende tekst. Temaet engasjerer både medelever og lærere. Gode tilbakemeldinger har trolig forsterket journalistenes opplevelse av å mestre denne frie skriveoppgaven. Teksten er den første de tre journalistene har på trykk i skoleavisa, og arbeidet med den ser ut til å ha vært en positiv opplevelse for dem. Journalistene har vist evne til å skape en tekst om et aktuelt tema om et nasjonalt problem.

### **Tekst om elevbedrift**

De to journalistene har skrevet en tekst om en fylkesmesse i entreprenørskap som de selv har deltatt på. På spørsmål om arbeidsprosessen med å lage teksten svarer de at de hadde svært dårlig tid til å skrive den, og at den derfor ble dårlig:

Journalist 4: (...) *Fordiatte avisa skulle gis ut bare noen dager etter at vi hadde vært på det. Så vi måtte bare sette oss ned å skrive ned den, så på de andre tekstene og sånn da, så har vi jo brukt ganske mye lenger tid. For vi er jo med på flere tekster i avisen her. Em. Men først så setter vi oss bare ned og tenker på hva vi har lyst til å skrive om og sånn da, og så skriver vi det (heh).*

Journalist 5: (...), *men den her syns vi var skikkelig dårlig selv da, fordi vi var på en måte litt sånn stressa, så vi liksom bare måtte skrive no for å skrive no.*

Hege: *Hva er det som er dårlig med den, synes du?*

Journalist 5: *Vet ikke jeg, det var vel fordi vi ikke hadde så mye tid, engang.*

Journalist 4: *Vi fikk liksom ikke tid til og lagt så mye tid i den.*

Det virker også her som om tidsfaktoren har lagt begrensninger på tekstens utforming, men journalistene sier ingenting om hvordan de alternativt kunne ha utformet den. På spørsmål om hvor mye tid de brukte på teksten, sier den ene journalisten at de brukte et kvarter, og den andre utdyper skrivearbeidet:

Journalist 4: *Æm. Vi satt i en studieøkt eller et friminutt eller no sånt no, så satt vi og skreiv og så bare snakka vi om hva som hadde skjedd og hva som måtte være med.*

Også her har målet tilsynelatende vært å skrive en tekst ut fra situasjonskonteksten uten nødvendigvis å ta hensyn til den journalistiske tekstkulturen. Teksten handler om noe som nylig har skjedd, og har et viktig nyhetselement i det at to av elevbedriftene ved skolen vant henholdsvis første- og andreplass. Jeg spør om hvordan journalistene mener denne nyheten kommer frem i teksten. Den ene journalisten sier nyheten kommer godt frem i overskriften, som fungerer som blikkfang, mens den andre journalisten mener at selve nyheten ikke kommer godt frem:

Journalist 5: *Egentlig kommer den fram ganske – i overskrifta, bare. Jeg mente at vi burde hatt bare «Suksess» da, for jeg tenkte atte – oi...*

Journalist 4: *Men man må på en måte lese teksten for å forstå hva som er suksess, da. Spesielt fordi, ja, det, jeg synes at teksten er litt mer sånn historieprega fra begynnelsen på dagen til slutten på dagen. Og det er jo på slutten alt kommer fram.*

Her er journalisten inne på den fortellende skrivemåten som er strukturert etter tid. Selv om journalistene ikke har realisert teksten som nyhet i tråd med nyhetssjangeren, kjenner de tilsynelatende til den journalistiske tekstnormen om fallende viktighet i nyhetssaker, det som omtales som «nyhetstrekanten»:

Journalist 5: *Man skal jo egentlig ha det viktigste i teksten forrest, da. Men det er jo ikke alle som gidder å lese hele greia, så vi burde hatt, ja, jeg veit ikke jeg, satt opp det lenger opp?*

Hege: *Og hva er det viktigste i teksten, synes dere?*

Journalist 4: *Det er vel at vi var der og faktisk vant noe. Det var jo veldig mange bedrifter med, så det er jo ganske stort at vi – to av bedriftene vant. Men det kommer jo på en måte litt fram i bildene også.*

Hege: *Men hva i teksten som kunne dere satt først?*

Journalist 4: *Ja, kanskje det at vi vant. Fordi at da hadde det stått bedre i sammenheng med overskriften, og sånn.*

Dette kan tyde på at dersom journalistene blir utfordret og utsatt for kritisk respons, ser de hvordan de kan strukturere tekstene sine etter andre prinsipper enn tid. På spørsmål om grunnen til at selve nyheten kommer så langt ute i teksten, sier journalistene at de har *bare skrivi fra begynnelsen av dagen og så bare utover, liksom fordi Det var litt enkelt, egentlig.*

Fremfor å realisere potensialet i teksten har journalistene skrevet den enklest mulig på grunn av tidsnød.

Journalist 4: *Ja, det var greit, fordi at da fikk vi oppsummert, på en måte, dagen. Det var litt lettere å gjøre det på den måten.*

Det virker ikke som om journalistene har hatt noen bestemt journalistisk sjanger eller skrivemåte i tankene under skrivingen, men at norskfaglige normer har styrt utformingen:

Journalist 5: *Det er jo en liten historie, da.*

Journalist 4: *Ja, det er jo på en måte en historie, men det er jo en artikkel, men litt historieprega, på en måte.*

Også tidligere studier (Aase 1991, Skjelbred ([1992, 1999] 2006, Berge 2005, Lorentzen 2008) viser at elever ofte velger å skrive fortellende tekster. De fleste elever behersker fortellende tekststrategier ganske godt, men de sliter med å finne en overordnet tekststruktur i resonnerende tekster (Berge 2005). Journalistene innser selv at nyhetssjangeren ikke er oppfylt, men de skylder på tidsfaktoren som årsak til at de ikke har utnyttet andre struktureringsmåter. Fremfor å realisere potensialet i teksten, har de skrevet den på enklest mulig måte. Journalistene har skrevet flere tekster til avisa tidligere, og de setter stor pris på valgfriheten og frirommet som skoleavisa gir. Den ukritiske responskulturen virker å skape en større skriveglede enn det den kritiske responskulturen i norskfaget gjør.

## 5.2.2 Multimodalt samspill i to tekster i påskeutgaven

### Tekst om spilleavhengighet

Bilder er en avgjørende inngang til en avistekst. Denne teksten har to énspaltebilder, og jeg spør om bakgrunnen for valg av bildene.

Journalist 2: *Ja, vi har to bilder da, det ene bildet omhandler jo spillet, vi tok et bilde av spillet. Det andre tok vi av eleven, så, så må vi innrømme at vi har redigert det litt. Vi har, han har på seg en hvit trøye, så vi la på «Call of Duty», da, så det ser ut som om han har på seg en «Call of Duty»-trøye. Så, han godkjente det, da. Så det er ikke helt ekte, det bildet vi har tatt.*

Bildet av den omtalte eleven er altså ikke helt autentisk, men redigert for å tillegges en utvidet mening. På spørsmål om hvorfor journalistene har valgt bilder av medeleven og spillet,

påpekes at *alle* kjenner vel til at han spiller veldig mye, så det var ganske opplagt å bruke han i den artikkelen. Ingen av de to bildene har ingen bildetekst, og jeg spør om det er noen grunn til det.

Journalist 3: *Egentlig ikke. Det bare kom vel aldri helt.*

Journalist 1: *Altså. Det skulle vel ha vært der, men de fleste på skolen her veit hvem han som er intervjuet, når det står navnet der på bildet, «Call of Duty», så – ja, men det skulle kanskje vært der uansett?*

I tråd med den journalistiske tekstkulturen skal journalistene utnytte den modale affordansen som ligger i bildetekster. Men det virker som om journalistene som har skrevet denne teksten, mener at bildeteksten ikke spiller så stor rolle fordi leserne vet hvem den avbildede er. Dermed virker det som om de tar leserne for gitt. De forutsetter at leserne har samme kompetanse som dem selv, og at leserne selv kan lese seg frem til informasjonen.

Journalist 3: (...) *hvis man leser det, så ser man jo at det er et intervju, og skjønner da man at det er han det er intervjuet om, da. Så er det jo, ja, navnet hans står jo mye i teksten her og sånn.*

Journalist 2: *Så er det jo det at vi har jo redigert på «Call of Duty» da, på trøya hans, så da skjønner jo folk ganske fort at det er det det handler om, at det er spilling.*

Hege: *Du mener at bilde og tekst, selv om dere ikke har bildetekst, så vil det bildet med brødteksten utfylle hverandre likevel?*

Journalist 2: *Ja, jeg tror ikke det er noen som har misforstått det bildet.*

I den journalistiske tekstkulturen skal imidlertid ikke leseren tas for gitt. Derfor har avistekster ofte faktabokser eller andre elementer som informerer om bakgrunnen for saken.

Ingen av de tre journalistene sitter i desken der de lager layout på avisa, og de har derfor ikke hatt påvirkning på oppsettet av teksten. På spørsmål om hva de synes om oppslaget slik det fremstår, mener de å være fornøyd:

Journalist 2: *Ja, jeg kunne egentlig tenkt meg og hatt et bilde av spillet som – sett spillet. For her ser vi jo ikke hvordan spillet er... Men egentlig synes jeg oppstillinga er ganske grei.*

Det er verbalteksten som har den største funksjonelle tyngden selv om de to bildene fungerer som blikkfang og teksten har et «ansikt». Når jeg spør om det er noe journalistene mener kunne vært gjort annerledes, har de ikke andre konkrete forslag enn mer tid:

Journalist 3: *Det er vel bare det, da, at vi burde brukt mer tid på'n, rett og slett, for det er vel kanskje noe vi heller burde ta med enn enkelte ting, da. Men vi fikk litt knapp tid – det var en liten uke. Alle måtte komme med noe. Og da ble det litt dårlig tid når vi i tillegg måtte finne ganske mye informasjon først, da, så vi kunne lage filen. Så-e. Ja, vi burde brukt mer tid på den, bare. Gjort den mer ordentlig.*

Også for det multimodale uttrykket påpekes tidsfaktoren som begrensende. Ingen av bildene har bildetekst, men de er tett knyttet opp til verbalteksten og har referanse både i overskrift og brødtekst. Selv om journalistene sier at en bildetekst *skulle kanskje vært der uansett* mener de at det her ikke er strengt nødvendig fordi *alle kjenner vel at han spiller veldig mye*. Dermed synes det som om journalistene tar leserne for gitt og forutsetter at leserne skjønner samspillet mellom verbalteksten og bildene.

### **Tekst om elevbedrift**

Denne teksten har to trespaltebilder og en faktaboks om de fire elevbedriftene. Jeg spør om bakgrunnen for valg av bildene.

Journalist 5: *Dette var bilder vi tok på messa da, det som liksom passa med sånn sjekk og sånn. Det som passa litt til det.*

Journalist 4: *De viser jo det som vi prøver å si om artikkelen, da. At vi har vinni og sånn. Og så på slutten av den dagen der så hadde vi veldig dårlig tid da vi skulle pakke sammen og sånn. Så det var bare, ja, vi må ta bildet, og så var det bare full fart med et bilde og så var det – men, ja, så det kunne kanskje vært satt opp bedre på bildet på en måte når vi tok det.*

Begge bildene viser elever som holder en utfylt sjekk som bevis på seier. Det ene bildet er også et stort forsidebilde, og redaktøren omtalte dette bildet som *et godt pressebilde*. Når jeg spør journalistene ut om bildene, sporer jeg likevel en usikkerhet på kvaliteten i dem. Det kan tyde på at journalistene ikke har så mye erfaring i å lage multimodale tekster og å tenke multimodalt samspill. På spørsmål om hvordan bildene spiller sammen med verbalteksten, er oppfatningen at samspillet er godt:

Journalist 4: *Ææ. Det er jo veldig relevant til teksten, da. Eller det er jo, det er jo det det dreier seg om det det er bilder av, så det spiller jo sammen, kan du si.*

De to journalistene sitter i desken der de lager layout, og den ene av dem har laget layout på nesten hele avissiden. Når jeg spør om noe kunne vært gjort annerledes i oppslaget, påpeker

journalistene nok en gang at *vi hadde så dårlig tid*. Jeg spør om hvilke tilbakemeldinger de har fått på teksten sin.

*Journalist 4: Vi har fått at den er bra. De i klassen, eller vi går jo i den klassen der da, og de har vel syntes det har vært bra at vi har fått med det med bedrift og sånn inni der da.*

Dette kan tyde på at elevene ved skolen gjerne vil lese om og se bilder av det de selv er en del av. Dermed kan det virke som at det journalistene selv vil skrive om, ofte også er noe medelevene vil lese. På den måten engasjerer skoleavisa både journalistene og leserne. Også i denne teksten er bildene tett knyttet til verbalteksten. Mens både tittel og bilder signaliserer en aktuell nyhet og er blikkfang i tråd med journalistisk tekstkultur, har brødteksten referanse til den fortellende tekstkulturen i skolen.

### **5.2.3 Oppsummering av intervju med journalister**

Journalistene virker fornøyd både med tekstene sine og med skoleavisa som helhet, men de understreker at dårlig tid til å skrive tekstene begrenser utformingen og det multimodale uttrykket. Skrivesituasjonen oppleves som fri og ubundet fordi journalistene selv kan velge hva og hvordan de skal skrive, og de tar det for gitt at leserne vil lese om det de vil skrive om. Journalistene setter stor pris på valgfriheten i skrivingen. De mener friheten gjør det morsommere å skrive for skoleavisa enn å skrive tekster i norskfaget som har strengere rammer både når det gjelder innhold og form. Men det virker som om friheten og mangelen på formell vurdering i skoleavisskrivingen gjør at journalistene i stor grad også frigjør seg fra formaliteter. De føler seg ikke bundet av normer og regler, og de skriver uavhengig av journalistiske sjangere og tekstnormer selv om dette er sentrale temaer i undervisningen i faget. Det synes som om journalistene primært skriver ut fra erfaringsnære situasjonskontekster fremfor å skrive i tråd med den journalistiske kulturkonteksten, og de får gode tilbakemeldinger på skoleavistekstene sine selv om tekstene ikke realiseres i tråd med journalistiske tekstnormer. Det kan tyde på en ukritisk responskultur som kan forsterke opplevelsen av å skrive i et frirom der journalistene ikke trenger å yte sitt beste, men der de utelukkende skriver ut fra situasjonskonteksten.

## 5.3 Oppsummering

Både redaktøren og journalistene er godt fornøyde med påskeutgaven av skoleavisen og arbeidet med den. Friheten til selv å velge emne og skrivemåte i avistekstene betyr mye for journalistene, og både redaktøren og journalistene mener denne friheten i skrivingen skaper skriveglede, indre motivasjon og positive opplevelser i arbeidet. Journalistene kan selv velge hva de vil skrive om og hvordan de skal skrive uten å bli vurdert ut fra tekstkulturelle normer. Redaktøren mener imidlertid det ligger et potensial i å gjøre elevene til enda bedre journalister, og benytter skoleavis som en praksisnær og autentisk metode for at elevene skal kunne skrive seg inn i journalistikkens tekstkulturelle normer i tråd med journalistisk kulturkontekst.



## 6 Oppsummering og drøfting

Her oppsummerer jeg funn fra studien og drøfter problemstillingen og forskningsspørsmålene opp mot det teoretiske rammeverket og annen forskning. Den overordnede problemstillingen er «Hvordan realiseres tekstkulturelle forbilder i skoleavisa?» Den følges av tre forskningsspørsmål: «Hvilke skrivemåter er realisert i tekstene?», «Hvordan er det multimodale samspillet i tekstene realisert?» og «Hvilken modelleser trer frem i tekstene?». Først besvares de tre forskningsspørsmålene før den overordnede problemstillingen drøftes nærmere. Til slutt oppsummeres funnene i undersøkelsen i en avsluttende konklusjon.

### 6.1 Hvilke skrivemåter er realisert i tekstene?

I sin studie av grunnskoleelevers eksamensbesvarelse klassifiserer Berge (2005:53) elevtekstene i fortellende, mellompersonlig og resonnerende skrivemåte. Alle disse skrivemåtene er realisert blant de tolv skoleavistekstene jeg har analysert:

| Tema              | Årgang        | Fortellende | Resonnerende | Mellompersonlig |
|-------------------|---------------|-------------|--------------|-----------------|
| Oerasjon Dag.     | Første årgang |             | x            |                 |
| Operasjon Dag.    | Andre årgang  |             | x            | x               |
| Operasjon Dag.    | Tredje årgang |             | x            | x               |
| Operasjon Dag.    | Ferde årgang  |             | x            | x               |
| Operasjon Dag.    | Femte årgang  |             | x            |                 |
| København         | Første årgang | x           |              | x               |
| København         | Andre årgang  | x           |              | x               |
| København         | Tredje årgang |             | x            | x               |
| København         | Fjerde årgang |             |              | x               |
| København         | Femte årgang  | x           | x            | x               |
| Spilleavhengighet | Femte årgang  |             | x            | x               |
| Elevbedrift       | Femte årgang  | x           |              | x               |

Figur 2: Skrivemåter og kombinasjoner av skrivemåter i de tolv analysetekstene.

I materialet mitt er fire av tekstene strukturert etter fortellende skrivemåte og åtte strukturert etter resonnerende skrivemåte. En av tekstene har imidlertid både en fortellende og resonnerende struktur. Ti av tekstene har en mellompersonlig skrivemåte. Den mellompersonlige skrivemåten skiller seg fra fortellende og resonnerende skriving ved at den tematiserer selve skriverelasjonen og rammer inn de to andre skrivemåtene. Uavhengig av om teksten har en overordnet fortellende eller resonnerende struktur, utgjør den mellompersonlige skrivemåten et tekstkonstituerende trekk og befester seg som en erfaringsnær tekstnorm. Det kan ha sammenheng med at elevene i skolen ofte får tilbud om å skrive tekster preget av det private og personlige feltet med jeg-fokusering og selvtematisering (Berge 2005:32). Tematikken både i fortellende tekster og i saksorienterte og resonnerende tekster tar gjerne utgangspunkt i forhold som elevene har erfaring med (Berge 2005:143). I skoleavisa kommer dette til uttrykk gjennom personlige pronomen og ledsagende kommentarer til egne opplevelser og erfaringer. Og medelevene tillegges de samme meningene og tenkemåtene. Fordi journalistene tematiserer relasjonen til leseren, skapes en dialog i teksten. Slik markerer denne skrivemåten skoleavisa som en dialogisk sjanger. Redaktøren hevder å bruke mye undervisningstid på å få journalistene til ikke å tematisere relasjonen til leseren. Dette understrekes særlig når journalistene skriver nyhetsartikler fordi prinsippet om objektivitet her står så sterkt. Fremfor å bruke personlige pronomen blir journalistene oppfordret til å bruke navnet på skoleavisa. Men redaktøren innser at det tar tid å få journalistene til slutte å bruke «jeg» og «vi» i tekstene. Det kan virke som om selvtematiseringen i tekstene og dialogen med leseren har befestet seg som del av skoleavisas tekstkultur. Denne tematiseringen er ikke i tråd med idealet om journalistisk objektivitet selv om noen avissjangere også åpner for en personlig stemme, eksempelvis kommentar, kåseri, portrett og anmeldelse. Det ser derfor ut til at disse personlige sjangrene er intertekstuelle til stede i skoleavistekstene. Men det er også mulig at bruken av «jeg» markerer eierskap til stoffet og at «vi» markerer tilhørighet til redaksjonen eller skolesamfunnet.

Det grunnleggende skillet i måten journalistene strukturerer tekstene sine på, går mellom fortellende og resonnerende skriving der det tekststrukturelle rammeverket enten er basert på kronologi eller tema. Selv om flere av tekstene i materialet har tidsangivelser, har bare tre av dem, og delvis fire, temporal kronologi som overordnet struktureringsprinsipp. Dette gjelder tre av tekstene om studietur til København og teksten om elevbedrift. Den fortellende skrivemåten basert på kronologi er ikke i tråd med den journalistiske tekstkulturen, selv om den finnes som et dramaturgisk virkemiddel. Men den fortellende skrivemåten står sterkt i

skolekulturen der den narrative teksttypen dominerer. Det er antatt at den fortellende skrivemåten utvikles før andre fremstillingsmåter, særlig hvis det narrative er koblet til det egenerfarte og emosjonelle (Berge 2005). I KAL-materialet dominerer fortellende skriving, og ofte er den mellompersonlige skrivingen også preget av fortellende skrivemåter. I tre av tekstene i mitt materiale, og delvis fire, er den mellompersonlige skrivingen preget av en fortellende skrivemåte. Ifølge redaktøren er slik skriving tegn på at journalistene ikke har skrevet seg inn i tekstkulturen. Under intervjuet med redaktøren og samtalen om teksten om elevbedrift omtaler redaktøren teksten som en *begynnersak* både fordi den er skrevet i *jeg-form*, og fordi den er skrevet *litt sånn dagbokaktig* basert på tid. Under gruppeintervjuet hevder de to journalistene at de har oppsummert dagen og skrevet teksten som *en liten historie* fordi *det var litt lettere å gjøre det på den måten*. Det kan tyde på at den fortellende skrivemåten basert på tid, gir rom for et kjent og utprøvd tekststruktureringsprinsipp, og er en skrivemåte journalistene behersker. Tidligere studier fra grunnskolen (Aase 1991, Berge 2005, Skjelbred 2006, Lorentzen 2008) viser også at elever opplever det enklere å strukturere tekster ut fra temporal kronologi enn ut fra andre prinsipper. Tidsfaktoren i tekstarbeidet har også betydning for tekstens utforming. Alle de fem journalistene i gruppeintervjuet påpeker at tidsaspektet legger begrensinger på utviklingen av tekstene. Mangel på tid presser dem til å ta i bruk enkle og kjente struktureringsprinsipper fremfor å realisere teksten i tråd med tekstkulturen i aviser. Konkret viser det seg i at teksten om elevbedrift (se s.68) er temporalt strukturert og i at intervjuet i teksten om spillavhengighet (se s.65) er strukturert ut fra spørsmål og svar.

Åtte av tekstene i materialet, og delvis ni, er strukturert etter andre prinsipper enn kronologi. (se tabell s.99). Disse tekstene er strukturert ut i tematiske bolker i tråd med den journalistiske tekstkulturen der avistekster oftest er sakpregede tekster med resonnerende strukturer. Men der tekster innenfor den journalistiske tekstkulturen skal ha en skjult fortellerstemme i tråd med idealet om journalistisk objektivitet, står skoleavisas journalister åpent frem gjennom en mellompersonlig skrivemåte. Her tematiserer de både seg selv og relasjonen til leseren. Det som i KAL-prosjektet omtales som saksorienterte tekster, tar ikke utgangspunkt i slike personlige forhold (Berge 2005). Selv om tematikken i de saksorienterte og resonnerende tekstene tar utgangspunkt i forhold elevene har erfaring med, forutsettes en generalisert forståelse (Berge 2005:143). Denne generaliserte forståelsen ser ut til å være til stede i tredje årgang av tekstene om studietur til København (se s.56) og i teksten om spilleavhengighet (se s.65), men ikke i så stor grad at journalistene ikke tematiserer seg selv som «vi». I mitt

materiale tar ti av de tolv saksorienterte tekstene utgangspunkt i forhold elevene personlig har erfaring med. Det er imidlertid usikkert om Berge (2005) med «personlige forhold» mener erfaringsnære forhold eller private forhold. Ingen av tekstene i materialet mitt tar utgangspunkt i private forhold. Men fremstillingsmåten er personlig fordi journalistene så direkte tematiserer seg selv i teksten (Skjelbred 2006, Aase 1991). Denne mellompersonlige skrivemåten i de saksorienterte skoleavistekstene ser ut til å ha befestet seg som en erfaringsnær tekstnorm. På den måten fungerer det som er eggenerfart og selvtematisert, som et slags stillas i skrivingen. Journalistene skriver om virkelighetsnære temaer som de selv er opptatt av, og de knytter seg selv direkte til temaet som omtales. Avistekster er oftest sakpregede tekster med resonnerende strukturer der temaet er strukturert i ulike bolker markert med avsnitt og tydelige mellomtitler. Dette struktureringsprinsippet ser ut til å fungere som et godt rammeverk for de unge journalistene.

Materialet mitt viser at journalistene kan strukturere tekstene sine på andre måter enn ut fra kronologi. KAL-studiet (Berge 2005) viser imidlertid at elevene behersker narrative tekststrategier ganske godt, men at de sliter med å finne en overordnet tekststruktur i resonnerende tekster på tross av at den resonnerende stilen, i form av artikkel, utgreiing eller essay, har lang tradisjon innenfor skolens norskfag (Skjelbred 2006). Journalistene i skoleavisa er et par år eldre enn de elevene KAL-materialet viser til, og de kan dermed ha kommet lengre i skriveutviklingen og beherske resonnerende strukturer på en bedre måte. Et konstituerende trekk ved resonnerende tekster er også å bruke fornuft (reason) i en fremadskridende avveining av argumenter (Tønnesson 2008:142) og å ta stilling til et fenomen (Berge 2005:143). Her har jeg imidlertid ikke studert resonnerende fremstillingsformer i detalj ved å se på kompleksiteten i resonnementene. Jeg har ikke studert hvorvidt tekstene med de resonnerende strukturene ligner den klassiske resonnerende skolestilen med endevending av for- og motargumenter og en klar konklusjon. Jeg kan derfor ikke si noe om hvorvidt den resonnerende skrivemåten i seg selv kan tolkes som et modenhetstrekk. Poenget her er å slå fast at journalistene evner å skrive resonnerende dersom tilbudet oppleves som godt nok, og dersom de kan skrive om *dagsaktuelle ting* som de selv bryr seg om og har erfaring med. Kanskje er ikke termen «resonnerende» ideell å bruke på skoleavistekstene. Kanskje er det Skjelbred (2006) omtaler som «utgreiende» tekster mer dekkende fordi slike tekster først og fremst skal belyse et emne eller en sak uten å måtte være argumenterende. Jeg har benyttet termen «resonnerende» fordi den inngår i Berges (2005)

KAL-klassifisering av elevtekster, men bruken av termen bør her leses i lys av å gjelde mer utgreiende tekster.

Det at åtte av tekstene i materialet mitt er strukturert ut fra tematiske bolker, kan tyde på at skoleavis nettopp stimulerer til meningsfull, resonnerende, beskrivende, forklarende og argumenterende skriving som KAL-forskerne etterspør (Berge og Hertzberg 2005). Skoleavis gir journalistene tilbud om å skrive sakpregede tekster i resonnerende strukturer i tråd med journalistisk tekstkultur. Og selv om resonnerende sjangere mangler den formen for «gratis struktur» som kronologien utgjør for fortellende tekster, ser ikke journalistene ut til å hemmes av det. De evner å strukturere tekstene sine ut fra andre prinsipper enn kronologi slik de åtte tekstene i materialet mitt viser.

Redaktøren av skoleavisa hevder å bruke mye tid på å gå igjennom ulike avissjangere og på å gi medieelevene innblikk i den institusjonelle praksisen. Temaet journalistikk utgjør et kapittel i læreboka, og redaktøren trekker inn aviser som læremiddel i undervisningen. I tillegg får medieelevene besøk av redaksjonelle medarbeidere i aviser og drar selv på ekskursjoner til avisredaksjoner. Likevel ser det kulturkontekstuellet forankrede sjangerbegrepet ikke ut til å påvirke journalistenes skrivemåter. Poenget med sjangerfokustert skriving er vanligvis å skrive seg inn i en tekstkultur og lære å beherske tekstnormene som gjelder i kulturen. Å beherske sjangerressurser vil si også å beherske kulturkontekster (Berge 2005). Men tross nokså klare sjangerkjennetegn er grensene mellom avissjanger ofte flytende. Derfor kombinerer journalister ofte elementer av ulike sjangere i tekstene sine (Roksvold 1997). Det at teksten kommuniserer, ser ut til å være viktigere enn rigide sjangerkrav. I sin KAL-studie konkluderer Sissel Andersen og Frøydis Hertzberg (2005:300) med at tekstens «prosjekt» er mer avgjørende for vurderingen enn om tekstene er svar på oppgaven i lys av innhold og sjanger.

Selv om skoleavisjournalistene ikke utnytter sjangere som stillas for skrivingen, klarer de å skape tekster som kommuniserer i situasjonskonteksten. Jeg forstår det slik at når tiden for en skoleavisutgivelse nærmer seg, får journalistene i oppgave å skrive en «tekst» uten noen eksplisitte sjangerkrav. Uten noen eksplisitt normreferanse i en kulturkontekst skal journalistene altså skape en kommuniserende tekst som utelukkende er situasjonskontekstuellet forankret. Her kan de fritt skrive om erfaringsnære temaer som de er opptatt av. Fordi situasjonskonteksten er en sosial arena, bidrar den trolig til å forsterke den selvkommuniserende skrivemåten ytterligere. Tekstene må dermed leses i lys av

situasjonskonteksten, og her er flere tekstkulturer representert. Dette kan tyde på at skoleavisskriving ytterligere bidrar til at *den «skolske» skrivingen er i ferd med å tape terreng for et mye større spekter av kreativ eksperimentering, der det er lov å bruke forbilder både fra litteratur og billedmedier* (Andersen og Hertzberg 2005:300). I skoleavistekstene kommer dette til uttrykk ved at tittel og ingress ofte besvarer sentrale spørsmål og oppfyller kriterier for godt stoff i tråd med journalistisk tekstkultur. De tekstkulturelle normene følges imidlertid sjelden videre opp i brødteksten. Fremfor tydelig å representere en journalistisk tekstkultur, markerer tekstene seg som hybrider mellom flere tekstkulturer. Et eksempel er teksten om elevbedrift (se s.68). I tittel og ingress markerer den seg som en nyhet i aviskulturen, men i brødteksten fremstår den som en selvtematiserende og refererende dagboktekst eller en anmeldelse av begivenheten realisert i en fortellende skrivemåte. Når jeg konfronterer journalistene med dette i intervjuet, virker det som de er klar over at de ikke har fulgt de journalistiske tekstnormene for nyhetssjangeren, og de vet tilsynelatende hvordan de burde strukturert teksten i tråd med denne normen. Men det virker som om situasjonskonteksten dominerer, og at skolesituasjonen skygger for journalistikken.

Selv om temaene i tekstene er universelle, skaper journalistene oftest internt vinklede tekster basert på situasjonskonteksten. Eksempelvis markerer tre av tekstene Operasjon Dagsverksaksjonen som en intern begivenhet innenfor skolens rammer fremfor å se på den som en nasjonal aksjon. På samme måte markerer fire av tekstene om studieturen til København begivenheten som intern fremfor å trekke frem mer allmenne og universelle deler av den. Bare teksten om å være ung i København trekker frem et allment og universelt tema. De fire øvrige tekstene markerer studieturen som begivenhet, én av dem i form av en bildekollasje. Likheten i disse tekstene kan tyde på at journalistene er tradisjonsbundne, og at det bidrar til å reproducere både opplevelsene og tekstene.

I lys av denne tanken om tekstlig reproduksjon kan det virke som om situasjonskonteksten styrer skrivemåten. Det ser ut til at når tekstene omhandler hendelser og fenomener som i seg selv er basert på tid, benyttes ofte en fortellende skrivemåte som strukturerer budskapet i tidsrelaterte bolker. Når tekstene omhandler emner som i seg selv ikke er basert på tid, benyttes ofte en mer utgreiende og resonnerende skrivemåte som strukturerer budskapet i tematiske bolker. Det er altså situasjonskonteksten som avgjør om journalistene skriver det Skjelbred (2006) refererer til som «tidsrelaterte tekster» og «tekster som ikke er tidsrelaterte». Ifølge Skjelbred (2006:55) behersker ungdom ulike struktureringsmåter, men likevel velger

de ofte å skrive fortellende fordi den kronologiske strukturen står så sterkt i skolen. I lys av dette mener jeg det er viktig at elever får tilbud om å skrive i ulike situasjonskontekster som åpner opp for at de kan utnytte ulike struktureringsmåter. Uavhengig av situasjonskontekst og struktur i skoleavistekstene ser den mellompersonlige skrivemåten, eller det Skjelbred (2006) omtaler som *personlig fremstillingsmåte*, til å fungere som ramme rundt handlingen.

Det ser altså ut til at situasjonskonteksten har større betydning for skrivingen enn kulturkonteksten. Skrivingen i denne institusjonelle situasjonskonteksten oppleves så fri at den både gir journalistene lyst til å skrive og noe å skrive om. Og i tråd med den prosessorienterte skrivepedagogikken er det nettopp dette som betegnes som god skriveundervisning (Hertzberg 2001). Journalistene føler seg ikke bundet av sjangere og vurdering. Avissjangre er et tilbud, ikke et påbud, og både redaktøren og medielærerne går langt i å akseptere tekstene. Det primære for skoleavisskrivingen er at elevene selv kan velge hva de vil skrive om, og hvordan de vil skrive, for på den måten *treffer* de bedre med stoffet, ifølge redaktøren. Redaktøren mener at en god skoleavis er en som medelevene, som er *primærmålgruppen for skoleavisa*, kan identifisere seg med. Selv om det hender at lærerne ber elevene endre litt i tekstene sine, er det svært sjelden lærerne går inn i tekstene og endrer noe. Selv om journalistene, ifølge redaktøren, tidvis blir oppfordret til å endre tekstene sine før trykk, synes det å eksistere en nokså ukritisk responskultur. Selv om den kanskje ikke er konstruktiv, oppleves den som positiv av journalistene. Den ukritiske responskulturen og mangelen på formell vurdering kan imidlertid føre til at journalistene ikke opplever skrivingen som så viktig at de er villig til å bruke mye tid og krefter på å gjøre tekstene journalistiske. Det primære er å skrive en tekst og å få noe på trykk, kanskje for å markere identitet og tilhørighet. Dersom skoleavisa og tekstene blir analyseobjekt i undervisningen eller gjenstand for vurdering, vil den trolig ikke lenger representere samme frirom. På samme måte som journalistene opplever dette frirommet i skoleavisskrivingen, tror jeg også elever generelt har behov for en annen form for skriving enn den de pålegges i norskfaget. De ønsker en skriving der de fritt og mer kreativt kan utfolde seg, og mener de burde fått *kredit for kreativitet*, slik en av journalistene i gruppeintervjuet uttrykker det. Det er trolig nettopp dette frirommet i skrivingen som gjør at journalistene så gjerne skriver. Og kanskje ligger det en skjult agenda her når redaktøren hevder at jo mer elevene skriver, desto bedre blir de. For frirommet skaper en skriveglede og en indre motivasjon for skrivingen, som i neste omgang trolig bringer elevene inn i den journalistiske tekstkulturen.

Tross frigjøringen fra sjangerbegrepet i skoleavisskrivingen, kan sjangrene forklare hvordan tekster fungerer i kulturkonteksten, og sjangerkrav kan hjelpe journalistene til mer stringent skriving. Ofte læres sjangerbeherskelse ubevisst (Hertzberg 2001). I tillegg til den frie skrivingen tror jeg derfor at avislesing vil bidra til en form for metakunnskap om sjangertrekk, og at det igjen bidrar til å styrke både skrivingen og leseforståelsen. Gjennom avislesing kan elevene sette seg inn i avisenes tekstnormer og sjangere. Dette er trolig noe også redaktøren har i tankene når aviser benyttes som læremiddel i undervisningen. Ifølge PISA-undersøkelsen fra 2006 (Kjærnsli m.fl. 2006) er det få norske elever som aldri leser aviser, trolig fordi de har tilgang til aviser i hjemmet. PISA-undersøkelsen viser imidlertid ikke hva avislesingen faktisk innebærer, men fordi nesten alle har tilgang til aviser, kan elever generelt opparbeide seg en sjangerforståelse og lese seg inn i tekstkulturen.

## **6.2 Hvordan er det multimodale samspillet i tekstene realisert?**

I aviskulturen ligger en sosial og kulturelt betinget bruk av modalitetene der verbaltekst, bilder og layout kombineres bevisst til en helhetlig journalistisk presentasjon (Sogstad 2004, Baugstø 2005, Hågvar 2007). Journalistene i skoleavisa imiterer denne multimodale journalistiske tekstkulturen slik at den er intertekstuell til stede. En leser har ingen problemer med å gjenkjenne skoleavisa som avis. Det tyder på at skoleavisjournalistene utnytter den modale affordansen som angår meningspotensialet og grensene for hva som kan uttrykkes gjennom en modalitet (se kap.2.6.2, s.23). Journalistene mestrer de kulturelle symbolsystemene som tittel, bilde, verbaltekst og avsnittsmarkering utgjør, men de har et potensial i å mestre symbolsystemene ingresser og bildetekster bedre. Skoleavisjournalistene kommuniserer budskapet sitt både verbalt og visuelt der verbaltekst og bilder sammen skaper en overordnet mening i teksten, og der meningen er større enn summen av modalitetene. Meningsskapningen i multimodale tekster er mangesidig, og det er ikke alltid enkelt å skille modalitetene fra hverandre og forklare hvilken struktur og funksjon de har i teksten. Her blir det multimodale perspektivet brukt for å skildre hva som kjennetegner det multimodale samspillet, og forstå det. Ifølge Løvland (2006) er det å forstå hvordan det multimodale samspillet virker, sentralt for å skape fleksible sammensatte tekster.

Føringene for den modale tekstskapningen som kommer til uttrykk i skoleavisa, har referanser til aviskulturen og er nokså entydig. Ulike kulturkontekster tilbyr ulikt potensial og grenser



for meningsskapning. I aviskulturen er den modale affordansen utviklet over lang tid. Det er den som gir rom for og setter grenser for hvilke modaliteter skoleavisjournalistene bruker. Den multimodale meningsskapningen i skoleavisa avhenger dermed av at journalistene evner å utnytte potensialet i modalitetene i tråd med tekstkulturen i aviser. I skolen har skriftkulturen lang og sterk tradisjon, og det er den modaliteten lærere har mest erfaring i å kommentere og vurdere. Ifølge Løvland (2006:249) legger skolen i større grad til rette for å oppdage verbalspråklig affordans enn affordans knyttet til andre modaliteter. Jeg mener arbeid med skoleavis kan bidra til at elevene oppdager affordans også knyttet til andre modaliteter. Elevene må få tilbud om å utarbeide multimodale tekster, og som for skriving, tror jeg at jo oftere elevene utarbeider multimodale tekster, desto bedre blir de. Hyppighet alene er i seg selv ikke nok, for læreren synes å være den viktigste faktoren for et vellykket arbeid med sammensatte tekster i klasserommet. Lærere må kunne skape, bruke og forstå multimodale tekster, og hvordan modaliteter kan settes sammen for å skape mening, men ifølge Løvland (2006:275) kan lærere foreløpig for lite om slike tekster.

I en multimodal tekst har de ulike modalitetene oftest ulike funksjoner i kommunikasjonen, og de fremhever og vektlegger ulike meningsaspekter. I skoleavistekstene forteller verbalteksten og bildene om deltakere og omstendigheter på ulike måter ved at verbalteksten informerer og formidler det saklige innholdet, mens bildene illustrerer og styrker kontakten med leserne. Slik fordeles ansvaret for den totale kommunikasjonen på de ulike modalitetene, og etablerer en funksjonell spesialisering i det multimodale samspillet (se kap.2.6.3, s.24). Den funksjonelle spesialiseringen speiler dermed ulike sider ved den stabile og styrende modale affordansen (se kap.2.6.2, s.23). Det er imidlertid ikke alltid bildene i skoleavisa fungerer som støttende illustrasjoner til den informative verbalteksten. Skrift og bilde uttrykker det de lettest kan uttrykke hver for seg, og fordi bilder har et uavgrenset meningspotensial, kan de i seg selv fortelle mye mer enn det verbalteksten kan si. Men påstanden om at «et bilde sier mer enn tusen ord», slår ikke alltid til. Tidvis virker bruken av bilder i skoleavistekstene å være nokså ukritisk, og når de heller ikke har noen avgrensende og forklarende bildetekst, fører det til at enkelte bilder ikke sier noen ting. Ifølge redaktøren er et bilde som ikke sier noen ting, et dårlig journalistisk bilde. Redaktøren hevder at leseren må kunne oppfatte relasjonen mellom bildet og verbalteksten uten å lure på hvilken hensikt bildet har. I skoleavistekstene gjelder dette enkelte av bildene i fjerde og femte årgang av tekstene om studietur til København (se s.58 og 60). Ingen av bildene i disse tekstene har bildetekst, og foruten å være utsnitt av studieturen til København, finnes ingen relasjon mellom enkelte av

bildene og verbalteksten, med unntak av i tittelen. I disse to tekstene utgjør bildene den største funksjonelle tyngden (se kap.2.6.3, s.24). Til sammenligning utgjør verbalteksten den største funksjonelle tyngden i teksten om spilleavhengighet (se s.65). Ifølge redaktøren virker tekstene mer seriøse når verbalteksten har den største funksjonelle tyngden. I de øvrige skoleavistekstene har modalitetene skrift og bilde omtrent like stor funksjonell tyngde. Her virker den modale affordansen å være utnyttet gjennom funksjonell spesialisering. I tabloidaviser hviler den funksjonelle tyngden oftest på bildemodaliteten gjennom få, men store bilder med sterke uttrykk (Baugstø 2005).

I skoleavistekstene ligger også mye multimodal redundans (se kap.2.6.3, s.23) ved at verbaltekst og bilde formidler mye av den samme informasjonen. De gjengir ikke hverandre identisk, men større eller mindre deler av meningsinnholdet blir uttrykt gjennom begge. De overlapper eller gjentar hverandre ved at teksten forteller det bildet viser. Flere av bildene i den enkelte teksten illustrerer det samme, enten det er elever på stand for Operasjon Dagsverk, eller elever som smiler og ler under studieturen til København. Det skaper tidvis et redundant og monotont inntrykk. I dette samspillet ligger det få mentale utfordringer i å lese modalitetene sammen. Likevel tror jeg identifikasjonen av de avbildede medelevene gjør at leserne ikke blir passive og uinteresserte, og at redundansen ikke fører til overkommunikasjon. Fordi målgruppen for skoleavisa er miljøet i og rundt skolen som medelevene selv er en del av, tror jeg interessen opprettholdes tross tidvis sterk redundans.

I multimodale tekster refererer modalitetene til hverandre og henger sammen gjennom informasjonskobling (se kap.2.6.3, s.24). Relasjonen mellom modalitetene i skoleavistekstene er oftest en blanding av utdyping og utviding, men utdyping markerer det tydeligste trekket. Også i Løvlands (2006) studie var koblingen mellom de ulike informasjonsdelene i de multimodale elevtekstene oftest utdypende. Løvland fant at elevene ofte skaper multimodale tekster der modalitetene utdyper og konkretiserer hverandre, og at elevene sliter med å få til et samspill der modalitetene utvider og kompletterer hverandre. Også i mitt skoleavismateriale brukes ofte mening som skapes i én modalitet, til å utdype meningen i den andre.

Eksempelvis spesifiserer tittelen hvilket tema teksten handler om, og ingressen og brødteksten spesifiserer innholdet som ligger i tittelen. Verbalteksten spesifiserer bildene ved å forklare hvem de avbildede er, og hva de gjør, og gir dermed signal om hvilken del av den potensielle meningen i bildene som er mest relevant. Når for eksempel verbalteksten forteller om en studietur til København, og bildet viser en forsamling mennesker som sitter i et klasserom og

lytter til en taler, utdyper verbaltekst og bilde hverandres meningspotensial. Leseren forstår at de avbildede elevene er på studietur og at de befinner seg i København. Utdypingen bidrar til å tydeliggjøre det multimodale samspillet og skaper ikke behov for mental utfylling. Men modalitetene utvider hverandre også ved at den ene formidler noe informasjon som ikke finnes i den andre. På den måten utfyller og kompletterer modalitetene hverandre, og gir tilskudd til den samlede informasjonen. I skoleavistekstene som ikke har bildetekst, må brødteksten leses som bildetekst. Brødteksten både utdyper og utvider meningen ved at den spesifiserer og også gir utfyllende tilskudd til den samlede informasjonen. Ofte skaper utvidning i større grad behov for mental utfylling, og utfordrer leseren til å bli en aktiv medskaper av teksten. Blant skoleavistekstene kommer dette særlig til uttrykk i femte årgang av teksten om Operasjon Dagsverk (se s.46) og i tredje årgang av teksten om studietur til København (se s.56). I Operasjon Dagsverk-teksten utvider illustrasjonen meningspotensialet gjennom omskriving. De to modalitetene sier det samme, men på hver sin måte, og det krever nokså stor mental utfylling av leseren for å lese dem sammen. I teksten om å være ung i København er informasjonskoblingen mellom verbalteksten og bildet av guttene som spiller fotball, utvidende fordi de representerer ulike deler av den samlede informasjonen. I følge Løvland (2006) veksler elever på høyere klassetrinn i større grad mellom utdypende og utvidende informasjonskoblinger enn elever på lavere trinn. Her har jeg ikke belegg for å si noe om det, annet enn at journalistene på videregående nivå både bruker utvidning og utdyping som informasjonskobling selv om utdypingen dominerer.

Multimodalitet i elevtekster er lite utforsket selv om multimodalitet lenge har vært en selvsagt del av flere fags tekstkulturer og læremidler. Med Kunnskapsløftet har norskfaget fått et særlig ansvar for at elevene skal utvikle multimodal tekstkompetanse (Løvland 2006:256). Selv om læreplanene lenge har operert med et utvidet tekstbegrep, innebærer hovedområdet «sammensatte tekster» i norskplanen i Kunnskapsløftet et gjennombrudd for det utvidede tekstbegrepet. Men ifølge Løvland (2006:259) viser ingen av kompetansemålene under dette hovedområdet en klar vektlegging av multimodal produksjonskompetanse. Fremfor å være knyttet til egenproduksjon av multimodale tekster, er kompetansemåtene rettet mot brukskompetanse i form av analyse av tekster andre har laget. Jeg mener avisarbeid er én måte å skape multimodal produksjonskompetanse på i praksis. Her er det mulig å jobbe systematisk med å skape multimodale tekster satt sammen av både bilder, illustrasjoner, tabeller, figurer, grafer, farger, verbaltekst og layout. Samtidig kan avisene være gjenstand for et annet bruksperspektiv i form av analyse av multimodale tekster som andre har laget.

### 6.3 Hvilken modelleser trer frem i tekstene?

I gruppeintervjuet påpekes det som viktig at journalistene vet hvem de skriver til. Både redaktøren og journalistene synes å ta det for gitt at leserne vil lese om det samme som journalistene vil skrive om. I skoleavisa utarbeider journalistene oftest tekster som utelukkende er situasjonskontekstuellet forankret. Fordi en tekst også leses i bestemte situasjoner, bidrar disse lesesituasjonene til å realisere den potensielle meningen på ulike måter (Tønnesson 2008). Dermed bidrar situasjonskonteksten og normene i den til å danne grunnlaget for å lese seg frem til en modelleser. Ideen om å identifisere en slik modelleser i teksten kan knyttes til ønsket om å åpne teksten i dens betydningsinnhold. I skoleavistekstene kan dette betydningsinnholdet fremstå gjennom dialog og tematisering av relasjoner både i verbalteksten og i bildene. Verbalteksten markerer en eksplisitt relasjon gjennom den personlige fremstillingen og den mellompersonlige skrivemåten, og bildene fremmer en implisitt relasjon ved å vise kjente personer som har blikkontakt med leseren. I mitt materiale eksisterer en eksplisitt verbaltekstlig relasjon i ti av tekstene. Jeg leser disse relasjonene som en slags leseveiledning som styrer lesingen i en bestemt retning. Denne leseveiledningen forutsetter at leseren har de samme kompetansene som journalistene har. Derfor mener jeg at modelleseren i skoleavistekstene er en medelev. De tekstene som er internt vinklet, selv om de omhandler universelle temaer, etablerer tilhørighet til skolen og lokalsamfunnet. Det kan virke som om journalistene i situasjonskonteksten skaper et bilde av leseren som konkret og nær, og tar leseren for gitt. Modelleseren synes å være synonym med journalistene selv.

Gjennom den mellompersonlige skrivemåten med personlige pronomener og ledsagende kommentarer fremstår journalistene i en bestemt stilling både i forhold til leseren og i forhold til det de skriver om. De skaper et «skriver-vi» og et «leser-du» som tar leseren med videre i teksten. Det gjør også bildene som viser kjente personer som har blikkontakt med leseren. Denne personifiseringen er en slags tekstlig identifikasjon som inkluderer både journalistene og leserne i tekstene gjennom en muntlig preget og samtalende stil, og gjennom blikkontakt. Jeg opplever at denne personlige fremstillingsmåten tematiserer relasjonen både til tekstens empiriske lesere og til modelleseren. Den empiriske leseren gjøres til modelleser i tekstene. Ifølge Berge (2005:186) er det et kvalitetstrekk hvis den empiriske leseren gjøres til modelleser, for på den måten står teksten frem og skaffer seg en egenverdi. Ifølge Tønnesson (2003) er det imidlertid sjelden at den empiriske leseren og modelleseren er den samme.

Det virker som om journalistene kun tenker seg faktiske og empiriske lesere, og at de i liten grad greier å abstrahere leseren. De ser ut til å overse den store heterogene elevgruppa og forholder seg til massen av medelever som en homogenisert lesergruppe. Verbaltekstene har en muntlig preget stil og viser at journalistene forutsetter lesere som i stor grad deler språk, holdninger og tolkninger. Et eksempel på det er bruken av ordet «pushe» i to bildetekster. Det kan tyde på at skolekonteksten styrer relasjonene slik at journalistene ikke makter å løfte seg ut av situasjonskonteksten og se tekstene sine i en større sammenheng. Journalistene etablerer gruppetilhørighet med leserne gjennom den mellompersonlige skrivemåten, ofte med en porsjon humor. Kommentarer og humor som meningsskapningsressurser forutsetter at leserne forstår og kan vurdere tekstintensjonen. De mellompersonlige tekstene etablerer en modelleser som er tilknyttet elevgruppa, og som evner å lese både verbaltekst og bilder på en måte som er relevant ut fra journalistenes intensjon.

Den mellompersonlige skrivemåten kan også si noe om relasjonen mellom «skriver-vi» og «leser-du». Det er mulig å se selvtematiseringen som at journalistene prøver å etablere en «kommunikativ relasjon» mellom en modelleser og en modellsender (Tønnesson 2002:226, Berge 2005:53, 88), og at journalistene her posisjonerer seg som modellsendere. Det ville vært interessant å studere denne kommunikative relasjonen i form av posisjonering og stemmer i teksten, og hvorvidt den skaper symmetri i form av kompisforhold eller asymmetri i form av makt i tekstene. Her har jeg imidlertid valgt kun å studere modelleseren. Ifølge Berge (2005:89) er imidlertid kjernen i all skriveopplæring å sette elever i stand til å etablere seg selv som modellsender og leseren som modelleser.

## **6.4 Hvordan realiseres tekstkulturelle forbilder i skoleavisa?**

Jeg mener elementer fra flere tekstkulturer realiseres i skoleavisa i den videregående skolen. Først og fremst er skoleavistekstene sakpregede. Elementer fra sakprosa-kulturen er primært realisert ved at tekstene refererer til en virkelighet, og at de må forstås ut fra sammenhengen de inngår i. Selv om journalistene ofte er navngitte og skriver på vegne av seg selv, er de også institusjonaliserte ved at de skriver innenfor og på vegne av skoleavisa som institusjon og ut fra en kollektiv forfatterforståelse realisert som «vi». Tekstene har som tiltenkt funksjon å fortelle hva journalistene selv er opptatt av, for det er trolig også leserne opptatt av. På den måten har skoleavisa spor primært fra den funksjonelle sakprosaen. Elementer fra

aviskulturen er realisert både gjennom verbal og visuell presentasjon. Den verbale presentasjonen er primært realisert gjennom resonnerende tekststruktur, men også fordi journalistikkens «seks tjenere» og KVISA-kriteriene virkeliggjøres i begynnelsen av verbalteksten. Den visuelle presentasjonen er realisert gjennom layout i form av bilder, titler, ingresser, brødtekster, avsnitt og mellomtitler, og bildetekster. Elementer fra skolekulturen er realisert både i lys av norskfaget og programfaget medie- og informasjonskunnskap. I norskfaget skal elevene blant annet lære å skrive resonnerende fremstillinger, utgreiinger og drøftinger (Skjelbred 2006), og i programfaget medie- og informasjonskunnskap skal elevene lære ulike uttrykksformer, deriblant journalistikk. I skoleavisa innebærer den resonnerende skrivemåten først og fremst en informativ utgreiing som belyser emnet eller saken. Skoleavisa inneholder også tekster som er strukturert etter den fortellende skrivemåten. Den gjennomgående selvtematiseringen i tekstene etablerer en mellompersonlig skrivemåte som speiler skolens ideal om å skrive om erfaringsnære temaer med tydelig jeg-fokusering, som både realiseres i fortellinger og i sakpreget skriving (Berge 2005). De sakpregede skoleavistekstene ser dermed ut til å inneholde intertekstuelle spor både fra skolens fortellertradisjon og fra den klassiske resonnerende stilen.

Innkjøpsordningen for sakprosa har postulert kriterier om en essayistisk, fortellende og resonnerende form. Ifølge Tønnesson (2008:142) utelukker disse kriteriene en sterkt faktapregt framstilling der forfatteren er lite til stede. For på samme måte som sakprosa kan ha en skjult forfatter og en tematisk resonnerende struktur, kan den også inneholde forfatterens tilstedeværelse og være fortellende med et tidsmessig forløp. Når journalistene er til stede i skoleavistekstene, er det derfor ikke noe entydig skolefenomen eller nødvendigvis et tegn på manglende modenhet. Det er heller et tegn på at journalistene ennå ikke har skrevet seg inn i den journalistiske tekstkulturen. Selv om skoleavisa speiler flere tekstkulturer, vil jeg ikke postulere at det er normkollisjoner mellom dem, men at det er et normsamspill. Jeg mener de tekstkulturelle elementene og intertekstuelle sporene har etablert seg som en egen tekstkultur i skoleavisa. Det som tydeligst forankrer denne tekstkulturen, er den mellompersonlige skrivemåten, den resonnerende og utgreiende strukturen, og det multimodale samspillet. Skoleavisa har etablert seg som en egen sjanger ved at tekstene likner hverandre og inngår i en nokså reproduserende tekstkultur. Det ser ut til at også selve læringsaktiviteten er en egen sjanger der situasjonskonteksten styrer tekstnormene for hvordan tekstene skal utformes. Disse tekstnormene er et uttrykk for ulike syn og erkjennelsesinteresser (Tønnesson 2008:91). Her skaper skoleavisa en utveksling av

meninger, kunnskaper, følelser og erfaringer, og utgjør dermed skolekulturens egen hukommelse og virkelighetsnære referanse. Ut fra dette vil jeg påstå at skoleavisa, gjennom de fem årene, har utviklet seg til å bli sitt eget tekstkulturelle forbilde.

Det kan derfor virke som om sosialiseringen i skolesamfunnet og erfaringen med skoleavis har gitt journalistene en felles oppfatning av sjanger og skrivemåte. Medieelevene begynner på programfaget i andre klasse. I første klasse har de allerede blitt kjent med skoleavisa gjennom skoleårets fire numre, men uten selv å ta del i den. Når elevene begynner på programfaget forholder seg trolig til de etablerte tekstnormene. Slik sosialiseres journalistene inn i en egen skoleaviskultur allerede før de begynner på mediefaget, og den forankres ytterligere når de begynner på programfaget. Selv om medielærerne prøver å la elevene få ta del i avisas kulturkontekst, virker det som om elevene overstyres av situasjonskonteksten. Journalistene forholder seg til skoleavisas egen reproduserende institusjonaliserte tekstkultur, og lar tradisjonen forbli en situasjonsbestemt kulturkontekstuell ramme og et premiss for skrivingen. Det er altså den sosiale konteksten som skaper tekstkulturen med regler for hva som skal kommuniseres og hvordan kommunikasjon og skrivingen skal foregå.

## 6.5 Konklusjon

Siden materialet mitt er begrenset, har konklusjonene begrenset reliabilitet. Men de kan vise noen tendenser og typiske trekk som kan anvendes som hypoteser i annen forskning. Studien viser at både sakprosa-kulturen, aviskulturen og skolekulturen er realisert og intertekstuell til stede i skoleavisa. Disse tekstkulturene skaper et normsamspill som etablerer en egen tekstkultur i skoleavisa, og som legger grunnlaget for at skoleavisa er sitt eget tekstkulturelle forbilde. Journalistene skaper sakpregede multimodale tekster om erfaringsnære temaer, og de strukturerer tekstene sine oftest ut fra resonnerende og utgreiende strukturer. Den personlige fremstillingen og mellompersonlige skrivemåten har befestet seg som en erfaringsnær tekstnorm. Den fremstår som en form for dialog som er rettet mot medelevene både som empiriske lesere og modellesere. Disse leserne forutsettes å forstå det multimodale samspillet som realiseres ut fra hvordan journalistene utnytter potencialet i modalitetene. Både skoleavisa selv og læringsaktiviteten er en egen sjanger, og her har situasjonskonteksten større betydning for skrivingen enn kulturkonteksten. Fordi skoleavisa gir tilbud om å skrive sakpregede resonnerende og utgreiende tekster, utfordrer den fortellingshegemoniet i skolen.

# Litteratur

- Andersen, Sissel og Frøydis Hertzberg. 2005. «Å ta en risk – Utfordrerne bland eksamensskriverne». Studie 9 i Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Wenche Vagle (red.). *Ungdommers skrivekompetanse. Norskeksamen som tekst*. Bind 2. Oslo: Universitetsforlaget.
- Askeland, Norunn, Hildegunn Otnes, Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken. [1996]2003. *Tekst i tale og skrift. Innføring i tekstarbeid*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Baugstø, Per H. 2005. *En avis er ment å skulle leses*. Kristiansand: IJ-forlaget.
- Berge, Kjell Lars. 2005. «Tekstkulturer og tekstkvaliteter». Studie 6 i Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Wenche Vagle (red.). *Ungdommers skrivekompetanse. Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, Kjell Lars og Frøydis Hertzberg. 2005. «Ettertanker – og tanker om framtidens utfordringer». I Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Wenche Vagle (red.). *Ungdommers skrivekompetanse. Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, Kjell Lars, Trine Gedde Dahl og Stephen Walton (red.). 2004. *Skriftkultur*. Oslo: Norsk sakprosa.
- Berge, Kjell Lars. 2002. «Å skape mening med tekst – et etterord om sakprosa og tekstvitenskap». I Johan L. Tønnesson (red.) *Den flerstemmige sakprosaen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, Kjell Lars. «Teksthistorie» i Kjell Lars Berge (red.). 2002. *Teksthistorie – tekstvitenskapelige bidrag*. Oslo: Norsk sakprosa.
- Berge, Kjell Lars. 2001. «Det vitenskapelige studiet av sakprosa». I Kjell Lars Berge, Kjersti Breivega, Thore Roksvold og Johan L. Tønnesson. *Fire blikk på sakprosaen. Teori og praktisk analyse*. Oslo. Norsk Sakprosa.
- Berge, Kjell Lars. 1990. *Tekstnormers diakroni. Noen ideer til en sositextologisk teori om tekstnormendring*. MINS 33, Institutionen för nordiska språk. Stockholms universitet.
- Bokmålsordboka. *Definisjons og rettskrivningsordbok*. 1993 [1986]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brandth, Berit. 1996. «Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst». I Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg (red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøyum, Johannes. 2005. *Skoleavis, håndbok*. Avis i skolen. Mediebedriftene.
- Evensen, Jon Petter og Anne Hege Simonsen. 2010. *SE! Lærebok i visuell journalistikk*. Kristiansand: IJ-forlaget.



- Evju, Mona Hanheide. 2008. *Sammensatte tekster i videregående skole. En undersøkelse av arbeidet med skriftlige og muntlige sammensatte elevtekster i to klasser*. Masteroppgave i Nordisk didaktikk. Universitetet i Oslo.
- Granly, Astrid. 2007. *Multimodalitet, mening og modelleseren. En analyse av multimodale ressurser i læreplanverket Streif*. Masteroppgave i nordisk språk og litteratur. Universitetet i Oslo.
- Hertzberg, Frøydis. 2001. «Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse». I *Rethorica Scandinavia. Tidsskrift for norsk retorikkforskning*.
- Holter, Harriet og Ragnvald Kalleberg (red.). 1996. *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hillestad, Terje. 1997. *Aktører, talehandlinger og nyhetsdramaturgi: Avisene som handlingsmedium*. Avhandling til dr. polit.-graden. Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Bergen.
- Hågvar, Yngve Benestad. 2007. *Å forstå avisa. Innføring i praktisk presseanalyse*. Landslaget for norskundervisning. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hågvar, Yngve Benestad. 2003. *Hele folkets diskurs. En kritisk analyse av den gode VG-sak*. Oslo: Norsk Sakprosa.
- Håland, Anne og Rutt Trøite Lorentzen. 2007. *Dialogar om tekst. Praktisk arbeid med elevtekstar i norskfaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen. 2005. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Jøssund, Ida Sofie Rustad. 2009. *Prosjektpresentasjoner i norsk på videregående. Elevers bruk av semiotiske ressurser i sammensatte tekster*. Masteroppgave i nordiskdidaktikk. Universitetet i Oslo.
- Kjærnsli, Marit, Svein Lie, Rolf Vegar Olsen og Astrid Roe. 2006. *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kress, Gunther. 2003. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, Gunther and Theo van Leeuwen. 2006 [1996]. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann. 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal AS.
- Lorentzen, Rutt Trøite. 2008. «Å skrive i alle fag». I Rutt Trøite Lorentzen og Jon Smidt (red.) *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, Rutt Trøite og Arne Johannes Aasen. 2008. «Mål og mening med sammensatte tekster». I Rutt Trøite Lorentzen og Jon Smidt (red.) *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Læreplan i medie- og informasjonskunnskap. 2006. I Læreplanverket for kunnskapsløftet (K06). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Læreplan i norsk. 2006. I Læreplanverket for kunnskapsløftet (K06). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Læreplan i norsk. 1996. I Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Oslo: Det kongelige kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Løvland, Anne. 2010. «Multimodalitet og multimodale tekster». I *Norsklæreren. Tidsskrift for språk og litteratur* (2). Landslaget for norskundervisning. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvland, Anne. 2007. *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Landslaget for norskundervisning. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvland, Anne. 2006. *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstsaning*. Avhandling for graden doctor artium. Fakultet for humanistiske fag. Kristiansand: Høgskolen i Agder.
- Myraunet, Astrid. 2010. *LNUs sakprosaanon. Fire forbilledlige tekster fra samtidsdelen i LNUs sakprosaanon i åtte klasserom*. Masteroppgave i nordiskdidaktikk. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Overrein, Ove og Jon Smidt. 2009. «Skriving i samfunnsfag i videregående skole – på vei mot samfunnsfaglige fagtekster?». I Gunhild Åm Vatn, Ingvild Folkvord og Jon Smidt (red.). *Skriving i kunnskapssamfunnet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Rogne, Magne. 2008. «Mot eit moderne norskfag. Tekstomgrepet i norskplanane». I *Acta Didactica Norge*, Vol.2 Nr.1 Art.2, s1–24.
- Roksvold, Thore. 1997. «Riss av norske avisers sjangerhistorie» i Thore Roksvold (red.). *Avisssjangerer over tid*. Fredrikstad: Institutt for journalistikk.
- Roksvold, Thore. 1989. *Retorikk for journalister*. Oslo: Cappelen.
- Schwebs, Ture og Helge Østby. 2001. *Media i samfunnet*. Oslo: Samlaget.
- Skjelbred, Dagrun. 2006 [1999, 1992]. *Elevenes tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Landslaget for norskundervisning og Cappelen Akademisk Forlag.
- Sogstad, Knut. 2004. *Layout. Journalistisk presentasjon*. Kristiansand: IJ-forlaget.
- Sælid, Hege. 2010. «Skoleavis fremmer læring». Skolenettet. Utdanningsdirektoratet. <http://www.skolenettet.no/templates/News.aspx?id=66768&epslanguage=NO> (Lesedato: 2010-04-26)
- Sælid, Hege. 2010. «Skoleavis skaper entusiasme» I *I skolen*, Nr 7 – september 2010.
- Sætre, Carina Westgaard. 2009. *Skoleavis som skriveoppgave og skrivesituasjon. En studie av seks åttendeklassingers arbeid med skoleavistekster*. Masteroppgave i nordiskdidaktikk. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.

- Tønnesen, Elise Seip. 1992. *Mening i medier. Medietekster i norskundervisningen*. Oslo: Cappelen Forlag. LNU.
- Tønnesen, Elise Seip. 1990. *Skoleaviser: mellom mediekultur og oppdragerkultur; en undersøkelse*. Kristiansand: Kristiansand lærerhøgskole.
- Tønnesson, Johan L. 2008. *Hva er sakprosa?* Oslo. Universitetsforlaget.
- Tønnesson, Johan L. 2003. *Tekst som partitur eller Historievitenskap som kommunikasjon: Nælesing av fire historietekster skrevet for ulike lesergrupper*. Avhandling for doktor artium. Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap. Det historisk filosofiske fakultetet. Universitetet i Oslo
- Tønnesson, Johan L. (red.). 2002. *Den flerstemmige sakprosaen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- van Leeuwen, Theo. 2005. *Introducing Social Semiotics*. New York: Routledge
- Veum, Aslaug. 2008. *Avisas andlet. Førstesida som tekst og diskurs. Dagbladet 1025–1995*. Avhandling for ph.d.-graden. Det humanistiske fakultet. Universitetet i Oslo.
- Wale, Thorbjørn. 1996. *Innføring i journalistikk*. Fredrikstad: Institutt for journalistikk.
- Weyergang, Cecilie. 2010. «De møter jo sånne saktekster veldig ofte, overalt». *Utvalg av sakprosaetekster til norskundervisningen*. Masteroppgave i nordiskdidaktikk. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Aase, Laila. 1991. *Skriveopplæring og sjanger: analyse av elevtekster og strategier for veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.

# Appendiks

## **Tolv skoleavistekster**

Appendiks 1: Operasjon Dagsverk, første årgang

Appendiks 2: Operasjon Dagsverk, andre årgang

Appendiks 3: Operasjon Dagsverk, tredje årgang

Appendiks 4: Operasjon Dagsverk, fjerde årgang

Appendiks 5: Operasjon Dagsverk, femte årgang

Appendiks 6: Studietur til København, første årgang

Appendiks 7: Studietur til København, andre årgang

Appendiks 8: Studietur til København, tredje årgang

Appendiks 9: Studietur til København, fjerde årgang

Appendiks 10: Studietur til København, femte årgang

Appendiks 11: Tekst om spilleavhengighet

Appendiks 12: Tekst om elevbedrift

## **To forskningsintervjuer**

Appendiks 13: Guide til intervju med redaktør

Appendiks 14: Guide til intervju med journalister

Appendiks 15: Transkribert intervju med redaktør

Appendiks 16: Transkribert intervju med journalister

## **Personvern**

Appendiks 17: Kvittering på melding om behandling av personopplysninger

ÅRGANG 1

## Operasjon Dagsverk 2005



at det hele kommer på vitnemålet, er bare en bonus, smiler hun. Noen elever velger å være sin egen arbeidsgiver, og bruker dagen som en fridag. - De må allikevel betale inn penger. Jeg synes det skulle gå an å sette av en dag av sin utdanning for at andre i det hele tatt skal få en utdanning, mener Anine.

Mari (17) og Lene (17) jobbet på Lene-V. Butikken var det første stedet de var innom som sa ja. - Vi er med og jobber fordi det går til en viktig sak, forteller jentene. I kulda på torget stod det tre jenter bak et bord med boller, kaker og saft. Helene (17), Sigrid (17) og Natalie (17) hadde store forhåpninger om salget. - Vi gjør dette for å støtte kampen mot menneskehandel i Brasil, og satser på å få solgt mye, sier Helene.

### Alternativt opplegg

Elever som ikke ønsket å jobbe på OD-dagen, satt på skolen og arbeidet med oppgaver. Anders fra OD-komiteen satt vakt på biblioteket og passet på at elevene gjorde det de skulle. - Elevene skulle gjøre oppgaver om Internasjonal Dag og finne ut hva OD er,

### Ikke til salgs

Mennesker er ikke til salgs. Dette var budskapet da elevene på videregående skole jobbet for Operasjon Dagsverk 27. oktober.

### Ikke til salgs

Temaet for årets OD-aksjon var menneskehandel, og som alle OD-prosjekter, fokuserte også dette på utdanning. Pengene som ble tjent inn, går til å forebygge dette problemet i Brasil, ved å tilby brasiliansk ungdom, som er utsatt for menneskehandel, utdanning. - Det som var vanskelig med denne saken, var det at vi ikke hjelper noen ofre. Vi forebygger bare, og det er synd at vi ikke får gjort noe for å hjelpe dem som allerede er innblandet. Men det er så utrolig mange temaer som er aktuelle, så det er vanskelig å si hva man heller skulle hatt, sier Anine.

### Variert i arbeidslivet



I dag regnes menneskehandel som den tredje mest omfattende handelen på det illegale markedet – bare slått av våpentrafikk og narkotika

### Leder

Anine (18) ledet fjorårets OD-komite ved videregående skole, og var også leder i år. - Jeg selv er adoptert, og det er vel der drivkraften til å hjelpe andre mennesker kommer fra. Jeg vil gi litt tilbake, jeg som vet hvordan det er å ha det godt. Det



forklarer han.

I år benyttet 23 elever seg av dette tilbudet, og en av dem var Anikken (18). Jeg skulle egentlig jobbe hjemme, sånn som i fjor, men det ble ikke noe av. Derfor er jeg på skolen, sier hun.

Hun synes opplegget på skolen var dumt. - Vi gjorde jo bare de samme oppgavene som vi gjorde på Internasjonal Dag, forteller hun.

Linn (16) var også en av elevene som satt på skolen denne dagen. Hun var heller ikke imponert over opplegget. - Opplegget på skolen var helt tragisk, sier hun. Allikevel jobbet jeg ikke fordi jeg synes pengene burde gå til Norge isteden.



ÅRGANG 2

## Gir et dagsverk



**Elever ved [redacted] videregående skole viste solidaritet med ungdom i Nepal ved å arbeide på Operasjon Dagsverk torsdag 26. oktober. De hardtarbeidende ungdommene preget bybildet denne regntunge dagen.**

### Kakesalg

På [redacted] senteret hadde en glad guttegjeng stilt seg opp med et svært kakefat. Svein Egil [redacted], Anders [redacted] og Martin [redacted] fra 3. klasse bruker sin OD-dag til å selge kaker til sjenerøse [redacted].

- Vi skulle egentlig stått på torvet i dag, men siden det regner så mye lot sentersjefen oss stå her inne, sier Anders veldig fornøyd. Den bilde guttegjengen har valgt å arbeide fordi de mener det er en urettferdig verden vi lever i.

- Det vil vi være med å ordne opp i, sier Anders med et alvorlig trekk over ansiktet og en liten krokodilletåre i øyekroken.

Gutta valgte å satse på kakesalg fordi de da møter folk i en sosial setting.

- Det er dessuten godt å spise kaker, og det er en lettvinns måte å tjene penger på, mener Martin.

- Det passer oss perfekt siden vi er litt late, legger Svein Egil til, og guttegjengen knekker sammen i latter.

### Kioskjobb

- Det er greit å jobbe, jeg jobber her til vanlig så da var valget veldig enkelt. Og så er det fint å kunne støtte OD, sier en fornøyd gutt som lyder navnet Kristian. Han står bak disken hos Narvesen. OD-komiteen har jo laget en konkurranse i år for å få folk til å levere mer penger enn tidligere.

- Jeg kommer i hvert fall til å levere de 300 kr som er minimumsbeløpet, men regner med at jeg kommer til å levere alt det jeg tjener i dag, sier tredjeklassingen fra skolen. Han synes alle burde jobbe i dag, siden det blir satt av en hel skoledag til dette

### Butikkespeditør

På Tilbords i Storgata arbeider Thale, ei blid jente fra 2. klasse.

- Fortjenesten går jo til en god sak. Og det er viktig at vi som har det så bra hjelper andre, svarer hun på spørsmålet om hvorfor hun arbeider på OD-dagen. Hun har skaffet jobben selv.

- Jeg jobber ikke her til vanlig, så det er bare for i dag, legger hun til. Thale synes at de som ikke jobber burde ha en veldig god grunn til dette i dag.

### På skolen

Selv om det er mange ungdommer som er ute og arbeider for ungdom i Nepal i dag, er det noen som har valgt å ikke jobbe. I et hjørne inne på skolen sitter en slapp guttegjeng. De vil ikke si navnene sine, men stiller gladelig opp på et bilde!



- Jeg gidder ikke å betale 300 kr, jeg jobber nok fra før av, sier en som bekrefter at han går i 2. klasse. En 1. klassing er noe forvirret over hele opplegget. Han møtte opp på skolen i den tro at det var her komiteen hadde skaffet arbeid til ham. En annen 2. klassing er noe skeptisk til hele OD-dagen, og føler det hele går ut på å tigge folk om penger. Tre av guttene på biblioteket sier at temaet for neste års Operasjon Dagsverk avgjør om de vil jobbe da. Den ene 1.klassingen sier derimot at han vil jobbe hvis han får tildelt en jobb.



**BLADFYKEN:** Kristian pusher blader hos Narvesen



**TIL SPISEBORDET:** Thale står til tjeneste på Til Bords



## Appendiks 3: Operasjon Dagsverk, tredje årgang

### ÅRGANG 3

Operasjon Dagsverk er Norges største solidaritetsaksjon for ungdom. Siden 1964 har norske elever gitt en dag av sin utdanning i solidaritet med ungdom i sør.

Argumentet for å starte opp OD-prosjektet var at det ble feil å jobbe bare for å bedre sin egen skolehverdag, når ungdom i andre land ikke engang hadde muligheten til å gå på skole.

I 1965 og 1966 ble det ikke arrangert OD i Norge, men fra og med 1967 har OD blitt arrangert hvert år. I dag jobber nærmere 120 000 elever på OD-dagen. Dette tilsvarer en pengesum på 36 000 000 kroner.

Du kan lese om hvordan det har gått med hvert eneste prosjekt siden 1964 og fram til i dag ved å gå til "Ditt arbeid nytter" i menyen på <http://www.od.no/>

Hva går pengene til

OD-prosjektet støtter ungdom mellom 13 og 19 år i Honduras, Nicaragua, og Guatemala.

### ODs historie

Disse landene er veldig fattige og veldig mange av innbyggerne er indianere.

Pengene blir fordelt likt mellom gutter og jenter og alt som blir gjort i OD-prosjektet skal motvirke flytting fra landsbygda, ved at det skapes livsbetingelser for å bli værende.

## OD - en dag i solidaritetens ånd

Operasjon Dagsverk er Norges største solidaritetsaksjon for ungdom. Siden 1964 har norske elever gitt en dag av sin utdanning i solidaritet med ungdom i sør.

Jarl Christer [redacted], Stine S. [redacted] og Morten [redacted]

De tre musa elevene Jørgen [redacted], Halvor [redacted] og Elling [redacted] valgte å spille gitar og synge på OD-dagen. De

følte for å gjøre noe morsomt, så de hadde lyst til å prøve ut gatemusikeryrket. Og for dette var torvet det perfekte stedet. På kort tid høvet de inn 140 kroner, så de fikk en bra start. Alle tre var enige om at OD-dagen var et godt formål og at det var deilig å komme seg litt bort fra skolebenken, selv om det var litt kaldt.

Mens de tre guttene holdt koken ute, var det andre som jobbet innendørs. Miriam [redacted]

tilbrakte sin OD-dag på Ica Maxi, der hun jobber til vanlig. Hun syns OD-dagen er en bra dag, for da får de fattige barna litt penger de og. Da vi spurte henne om hun kom til å gi hele lønningen sin for 8 timer til OD-kassa, var svaret nei. «Jeg er dessverre ikke noe annet enn en fattig student som trenger penger, så jeg kommer nok ikke til å gi mer enn 300 kroner».



KAFFE: Miriam [redacted] selger kaffe fra Guatemala



MUSIKK: 3 glade musikanter fra musikklinsen gleder befolkningen med lystige toner



VIC: Karen [redacted] pusher herrekonfeksjon i [redacted] sentrum

ÅRGANG 4

# Jobber for jentene i Bangladesh

Årets OD-prosjekt satser på å forandre hverdagen til flere tusen unge jenter fra Bangladesh, gjennom Strømmestiftelsens "Shonglap". Dette blir til realitet ved at skoler rundt i hele Norge deltar, blant dem [redacted] Videreregående Skole. Ringerikes Røst har besøkt noen av skolens elever under årets OD-dag.

Martine [redacted]

Første stopp for [redacted] er på Torv, hvor vi møter to blide, kakeselgende jenter, Mari [redacted] og Pernille [redacted], fra andre klasse, har solgt bakevarer i en halvtime og har allerede fått solgt en god del boller og kaffe. Roger [redacted] er en av de som kommer innom boden for å få seg en kopp kaffe, han er veldig glad for at jentene står der så han får seg en varm kopp kaffe i kulden. Kaldt er det også for flere andreklassinger; Anders [redacted] og Vetle [redacted] som har valgt å være gatemusikanter på OD-dagen. De har allerede spilt i nesten to timer og begynner å bli rimelig kalde. – Det er veldig kaldt, men pengene vi får inn varmer, smiler Anders. De forteller at mange gir penger og smiler av musikken deres. De har til og med hatt en hel barnehageflokk dansende til musikken, noe de synes er moro. I løpet av den lille stunden [redacted] snakker med de to musikerne kommer flere bort med penger, og en gammel dame gir 50 kroner. – Se der, vi får penger selv når vi ikke spiller. Må nok være sjarmen, konstaterer Anders. Før vi vandrer videre påpeker de at "plassen foran elgen" er reservert til dem også neste år. Vi [redacted] ser gjerne at de sprer glede med musikken sin i flere år fremover.

**Jobber på [redacted]**  
På Spar, [redacted], finner vi tredjeklassingen Marie Louise [redacted]. Hun jobber på Spar til vanlig og er veldig takknemlig for at hun får lov til å jobbe her også på OD-dagen.

– Det er et veldig bra prosjekt, så jeg er glad jeg får lov



GATEMUSIKANTER: To entusiastiske gutter som trosser vinter-kulden for å tjene penger til årets OD.



SPAR: Marie Louise står klar bak kjøttstuden.

å jobbe denne dagen, forteller Marie. Hun har tenkt å gi 500 kroner til årets prosjekt, slik hun har gjort hvert år. Marie ser ikke på det som noe problem at noen velger å ikke jobbe. – Etter som det er frivillig så er det greit at noen ikke jobber, sier Marie etter en liten tenkepause, for hun legger til at hun håper at de fleste som har mulighet jobber, etter som det er et godt prosjekt. I andre etasje, på G-Sport, finner vi Karl [redacted]. Han tilbringer dagen blant sykler og annet sportsutstyr. Han job-

ber, i likhet med Marie, [redacted] også fast på sin arbeidsplass for dagen. Karl kan fortelle at sjefen hans er veldig entusiastisk overfor årets OD-prosjekt, og at han er veldig glad for å få støtte slike prosjekter. Karl skal jobbe fra halv ni til tre, og alle pengene han tjener i løpet av dagen går til OD. Hvor mye det er opp til "sjefen".

**Lærevillige elever**  
Ikke alle velger å delta på årets OD-prosjekt, disse tilbringer dagen på skolen. Elevene får et alternativt op-

plegg, hvor de blant annet får mer informasjon om årets prosjekt. Ellen Marie [redacted] og Christian [redacted] fra årets OD-komite på [redacted] har påtatt seg ansvaret for elevene som velger å ikke delta. De mener at de har fått en lærevillig gjeng å ta ansvar for, og de har stor tro på at de som er her i år vil jobbe neste år. Det er mange grunner til at de ti elevene som er på skolen på OD-dagen er akkurat her. Noen jobber, som f. eks løvraking, har falt bort, ettersom Kong Vinter tok turen hit litt tidligere enn planlagt i år. Andre har hatt problemer med transport til arbeidsstedet de har fått til-delt av OD-komiteen. Det er også noen som ikke har funnet jobb eller som ikke har ønsket å få tilbydd en jobb OD-komiteen har funnet til dem. Christian kan fortelle at årets OD-komite har klart å skaffe jobber til alle som har ønsket det. Han er glad for å kunne gi litt av sin tid til OD og mener det er minst like viktig som å tjene penger. – Selv om jeg ikke jobber selv i dag har jeg og andre skaffet jobber til rundt 30 elever, så vi har sørget for at det er flere som får jobbet i dag, forteller Christian.



MEDLEM AV OD-KOMITEEN: Ellen Marie og Christian som er glade og fornøyde



ÅRGANG 5

## OD-DAGEN 29. oktober 2009

### Hva er OD-dagen?

OD (Operasjon Dagsverk)-dagen er en dag da norske elever ved ungdoms- og videregående skoler jobber frivillig istedenfor å gå på skolen. Pengene de tjener inn den dagen, går til forskjellige utdanningsprosjekter hvert år. Tanken bak OD er å gi norske skoleelever mu-



ligheten til å gi én dag av utdanningen sin for å hjelpe ungdom i fattige land til å få en bedre utdanning. OD er av, med og for ungdom.

OD-dagen gikk av stabelen i 1964. Siden den gang er det samlet inn rundt 1 milliard kroner. I 2008 ble det samlet inn 28.8 millioner kroner.

### Hvem bestemmer OD-prosjektet?

Elever bestemmer OD-prosjektet. De forsikrer at prosjektene det står mellom, er i samsvar med ODs grunnprinsipper, og at de er bistandsfaglig gode nok. De beste prosjektene går videre til avstemning ved skolene. Resultatene går videre til Elevtinget, som avholdes i mars.

### Årets OD-prosjekt: Young Voices

Midlene fra OD i 2009 skal gå til ungdom med fysiske og psykiske funksjonsnedsettelse i Uganda, Malawi, Mosambik og Sør-Afrika. De skal få bedre tilgang til utdanning som er tilrettelagt deres behov. På den måten står de bedre rustet til å skaffe seg egen inntekt og få et verdigere liv.

Den internasjonale FN-konvensjonen for funksjon-

shemmede ble vedtatt i 2006, og sier at personer med nedsatt funksjonsevne bl.a. har rett til utdanning, arbeid, bolig og helsetjenester på lik linje med alle andre i samfunnet. Alle skal ha vern mot vold og overgrep. Ingen skal bli

diskriminert på grunn av en funksjonsnedsettelse.

egne artikler om kvinner og barn.

UNICEF anslår at 98 % av funksjonshemmede i de fattigste land ikke går på skole. Jentebarn er ofte ekstra utsatt, det er derfor positivt at konvensjonen inneholder

En rekke u-land har allerede ratifisert konvensjonen, mens andre vurderer å gjøre det samme. For mange land vil dette være krevende, og mange vil derfor ønske bistand utenfra.



ÅRGANG 1

## Det er deilig å være norsk - i Danmark



Ida [redacted] og Marianne [redacted] i FULL-gang på karaoke-scenen.

Sigrød [redacted]

26. april forlot en gjeng forventningsfulle elever og lærere skolens parkeringsplass med kurs mot Danmark. I løpet av en fem dagers lang studietur skulle medie-, reklame- og fysikkelever få mange spennende opplevelser.

Etter en morsom natt på danskebåten med både karaoke og dansing, ankom vi København

torsdag morgen. Medie- og reklameelevene dro da rett til Calsberg bryggerier, hvor de fikk innføring i firmaets markedsføring og omvisning på museum. For mange var høydepunktet med Calsbergbesøket å kunne veksle inn to gratis ølbonger i museets bar.

Så bar det videre til Fields, Skandinavias største kjøpesenter, hvor fornøyde elever fikk tomt lommebokene.

Fysikk elevene hadde cget opplegg denne dagen. Først besøkte de museet Tycho Brahe Planetarium og Omnimaxteateret. Det er et senter som tar for seg astronomi og romforskning. Her så de på en utstilling og på forestillingen "Vores Kosmiske Rejse". Deretter dro de videre til Eksperimentarium som er et muscum/opplevelsessenter for

teknikk. Alle avsluttet dagen med pizza og god drikke, spandert av [redacted] blad.

Friske og raske var medie- og reklameelevene klare for foredrag med Søren Søgaard fredag morgen. Han har tidligere vært journalist i Berlingske Tidende, men arbeider nå freelance med foredrag om temaer knyttet til journalistikk både innenlands og utenlands. Søgaard fortalte på en morsom og inspirerende måte om design, layout og bilder.

Etter foredraget arbeidet medieelevene i grupper på hotellet med artikler til Ungdomsavisa og [redacted], mens reklameelevene arbeidet med en reklamekampanje. På ettermiddagen sto et besøk i TV Danmark for tur, der de fikk orientering i fjernsynsselskapets virksomhet og satsningsområder.

Fysikk elevene besøkte denne dagen Ole Romers landobservatorium. Ole Romer var en ledende dansk astronom på 1700-tallet og den første til å beregne en verdi for lysets hastighet. Her fikk elevene omvisning og de hørte på foredrag om Romer. Kvelden ble tilbrakt på Tivoli i København hvor det var mye spennende å foreta seg. Fysikkelevene fikk her i

oppgave å måle g-krefter i de ulike attraksjonene.

Lordag formiddag var det klart for hjemreise, og båtturen tilbake til Oslo ble en livlig tur, hvor karaokeen igjen ble et av høydepunktene.

"Chocolate salty balls" var en av sangene det virkelig svingte over. Noen elever holdt det gøyende hele natta og det var en sliten gjeng som forlot båten søndag morgen. Selv om ikke alle var like friske og opplagte på bussturen tilbake til Honefoss, var vi i allefall enige om at det hadde vært en fin og lærerik tur.



Silje, Mari, Lars Erik, Mia og Kjetil Åge koste seg på danskebåten. Sistnevnte ble også kjendis på rekordtid da han fremførte sin egen versjon av låta Suck on my chocolate salty balls, på karaokegalvet.

ÅRGANG 2

# Studietur til København

Det var tilsynelatende en vanlig onsdags ettermiddag, men ikke på [redacted] videregående. Hele 72 elever og 6 lærere forlot skolen, og gikk heller ombord på "danskebåten" enn å tilbringe de neste dagene på skolebenken. Kalenderen viste datoen 25.april.

Annemarte [redacted]

Studieturen til København og Odense er et samarbeidsprosjekt mellom skolen og lokalavisen [redacted]

Fysikk-, medie-, reklame- og markedsføringslevere hadde lenge gledet seg til å reise til "Køben", Skandinavias sørligste perle.

Skribenten av dette reiselystvekkende reisebrevet reiste på turen som mediefagelev, og det er derfor resten av tekstinneholdet vil belyses fra medieelevens ståsted. Sagt enkelt, dere vil få den beste historien!

I løpet av kvelden på båten Scandinavian Pearl fikk vi et par-tre oppgaver å løse, blant annet skulle vi lage en "5 på båten", altså en enquette. Senere ble det buffet på den skandinaviske perlen, men det gikk ikke lang tid før vi takket for den litt oppskrytete maten, tok med oss kaldt drikke, og satte oss i de varme boblebadene ute på dekk.

## Carlsberg

Da vi kom til København skinte sola, og både temperaturen og humøret steg etter hvert til nesten tju grader. Turen gikk rett til Carlsberg fabrikk, der markedsføring-, reklame- og mediefagelevne fikk servert bryggeriets øl, og dets historie. Mest fokus var det likevel på Carlsbergs markedsføring i dag. Det var et interessant foredrag av Bjarne Maure, der vi lærte at Carlsberg gruppen er en av de største bryggerivirksomhetene i verden, og at de faktisk omsetter hele 96 prosent av sitt øl utenfor Danmark. Du kan lese mer om Carlsberg på [www.visitcarlsberg.dk](http://www.visitcarlsberg.dk).

## Gratisavisenes verden

Fra Carlsberg gikk turen videre gjennom et utrolig frodig og vakker parkområde til København åbne Gymnasium. Der foreleste journalist,

forfatter, lærer og foredragsholder Søren Sogaard. Han hadde gått på et gymnas i Norge i sin ungdom, og snakket derfor, om ikke norsk, så svært tydelig dansk. Selv om det ble dårlig luft i lokalet, og sola skinte utendørs, var foredraget til Søren alt annet enn kjedelig. På en uvanlig underholdende måte fortalte han om gratisavisene som vil revolusjonere avismarkedet i Skandinavia, pressebilder og om layout, med spesiell vekt på god design og mikro og makro-typografi.

## Designhostel

På ettermiddagen sjekket vi inn på Danhostel Copenhagen City, som er Europas største designhostel. Nå var det endelig tid for å slappe av, og ellers gjøre det man ønsket. Mange av oss valgte å gå ut og spise en deilig middag. Vi var en gjeng som besøkte en gresk restaurant kalt Eros i det kjente Siroget, og uten fare for snikreklame må vi si at maten både var fantastisk og rimelig. Vel tilbake på hostellet samlet vi oss på de forskjellige rommene og nød god drikke og hverandres selskap.

## Til Odense

Fredag stod vi pliktoppfyllende medielevne grytidlig opp, og satte oss på bussen til Odense. Fremdeles var det nydelig vær i Danmark, og det var mye pen natur å se på veien. Vel fremme besøkte vi det postmoderne avishuset til Fyns Stiftstidende som er det største dagbladet på Fyn. Sammen med oss var Øyvind [redacted] og Janniche [redacted] fra [redacted]

Vi fikk først høre et foredrag om konsernet, og dets visjon. Etter dette fikk vi selv prøve oss som journalister i Medielab til avisa, som er et konstruert minisamfunn, med institusjoner som rådhus, park og sykehus, og ikke minst avisredaksjoner. Det var gøy å høre og se resultatet av arbeidet i de ulike gruppene i ple-



ODENSE: Her er en del av gjengen samlet i Fyns Stiftstidende

num. Det er helt klart at enkelte er som skapt til å bli radioreporter! Vi spiste så lunse før vi besøkte H.C. Andersens museum, et "must" når man er i Odense.

## Tivoli og shopping

Fredagen ble avsluttet med at alle vi 72 elevene, og ikke minst lærerne storkoste oss på Københavns kjente tivoli. Berg og dalbanen "Dæmonen" og spaceshoten "Det gyldne tårn" var definitivt favorittene. Senere valgte samtlige av turdeltagerne og sjekket ut Købens uteliv, og vi koste oss til langt på natt. Det ble altså ikke mye søvn, for designhostellet vårt forlangte av vi sjekket ut innen 9 neste morgen. Når så var gjort, ble det bokstavelig talt shopping "for alle penga" på mange slittne lærere og elever. Vi hadde

hatt tettepakket program fra morgentil kveld i flere dager, så vi begynte å merke det på kroppen.

## Party til siste slutt

Da vi igjen gikk om bord på Scandinavian Pearl lørdag ettermiddag, slasket de fleste av oss umiddelbart. Etter to-tre timer var vi imidlertid til-

bake i toppform, og vi spiste og drakk og dro på diskoteket. Det ble en fest uten like, og det skal visstnok være observert både lærere og elever som våket denne natten.

Jeg takker alle medstudenter og lærere for en fantastisk studietur, og vil anbefale alle andre å dra på slike turer



STUDIETUR: Natalie Jean, Kejal og Heidi hadde kjempeflotte dager i solrike København.





ÅRGANG 3



## Ung i København

Patricia [redacted] Jarl Christer [redacted]  
Morten [redacted] Linn [redacted]  
Martine [redacted]

Freitag 25. april dro vi til Københavns Abne Gymnasium for å prate, og bli kjent med medieelevene ved skolen. Vi ville finne ut av hva dansk ungdom gjør på fritiden, og hvordan utelivet er her i forhold til det vi er vant til i Norge. Da vi kom til skolen, ble vi godt mottatt av medieklassen

### Jobber på fritiden

En av elevene vi snakket med, var Yonca 16 år, med tyrkisk bakgrunn. Hun fortalte oss at mye av fritiden hennes går til lekser etter skoletid. Hun har også en jobb i en klesbutikk, som hun jobber på to dager i uken, onsdag og lørdag. Mange danske ungdommer jobber ved siden av skolen. Hvis hun får tid, er hun sammen med venner og shopper, men hun liker ikke å drive med sport og hun drikker

### Uteliv

Dermed tok vi en prat med Memeth, 17 år. Memeth liker å slappe av og henge med venner. Han jobber i kassen på et supermarked og trives med det. Mye av Mehmet's fritid går til fotball, og han er elitespiller i Bronsho fotballklubb. Når det gjelder utelivet, er det ganske forskjellig fra Norge. I Norge er det 18 års-aldersgrense for kjøp av alkohol. De samme reglene gjelder på utesteder. Baren er delt opp i 18, 20 og 23 års grenser, og vaktene i Norge

er strenge på at alle må vise legitimasjon. Det finnes til og med diskoteker for 14-åringer, og all drikke kan kjøpes fra en er 16 år.

Mehmet forteller at hvis man er innvandrert i Danmark, må man ikke gå i store klær, ingen hettegensere og slitt, men man må gå i stramme bukser og være litt mer stiligere kledd. Vi opplevde også dette da vi torsdag kveld var på et utested for å ta en pils og slappe av. Mange ble bedt om å forlate stedet hvis de ikke tok av

seg jakke, hettegenser og hodeplagg. Det finnes også utesteder hvor innvandrere ikke slipper inn i det hele tatt, sukker han. Så Mehmet drar mest på barer for å slappe av og ta en pils eller to.

Til tross for at man kan kjøpe alkohol når man er 16 år, og det finnes diskotek for 14-15 åringer, er dansk ungdom ikke veldig ulik norsk ungdom.



Side 14

Appendiks 9: Studietur til København, fjerde årgang





ÅRGANG 5

## Deilig å være norsk i Danmark

Ingrid

Studieturen til København var svært innholdsrik og ikke minst lærerik. For oss medieelevene bær turen den første dagen til en videregående skole i Danmark, hvor det ble holdt en interessant forelesning om design og layout. Deretter reiste vi videre til den gamle delen av Carlsberg bryggerier, hvor vi fikk et innsyn i Carlsbergs historierunnlag og produksjon, vi fikk også smake valgfritt øl produsert i Carlsberg. De andre dagene fikk vi utdelt medierettede oppgaver hvor vi fikk i oppdrag å gjøre photosesjon i byen og bli bedre kjent med aviser i Danmark. For å samles en av de siste kveldene arrangerte lærerne felles middag på restaurant for mediegruppen og en felles for fysikkgruppen, vi avsluttet dagen med en tur på tivoli. Vi fikk allikevel lov til å disponere vår egen tid innimellom oppleggene. Turen var for oss et avbrett fra de slitssomme skoledagene med lekser og prøveforberedelser. Men til tross for avbrevet ble det sene kvelder med de andre elevene og tidsbestemte opplegg vi skulle gjennom i løpet av dagene. Vi tenkte derfor at det var en for-

del å benytte seg av de tilbudene vi fikk på hotellet.

Tilbudet vi benyttet oss av var et lite opphold på SPA – avdelingen et par kvartaler unna hotellet. Inngangen kostet via hotellet hundre kroner, og da kunne man få benytte seg av blant annet: gruppetimer med peeling, eller man kunne velge å gjøre peeling på egenhånd. Peelingen gikk ut på at man først satt en stund i badstue, og deretter smurte man seg inn med en skrubbekrem på kroppen, og smurte yoghurt i ansiktet, for man entret steamusjen. Dersom man ikke var interessert i denne typen behandling, kunne man skrive seg opp på en tavle og booke for eksempel en massasjestol i tju minutter. For andre som heller bare ønsket å slappe av til rolig musikk, kunne legge seg i en type vannseng med infrarødt lys over samtidig som man lyttet til avslappende musikk. Man kunne dessuten benytte seg av solariet. Senteret hadde også muligheter for bare å sitte og slappe av i sofagrupper med herlig frukt og vann. For de inngangspengene vi betalte, hadde vi også muligheten til å ta



oss en svømmetur i et stort basseng nedenfor SPA-avdelingen, men denne muligheten fikk vi ikke benyttet oss av pga dårlig planlagt timing. Vi bestemte oss nemlig for dette lille oppholdet på SPA rett før alle elevene skulle på tivoliet i København for å kjøre karusel-

ler, og dermed ble det litt knapp tid på SPAet for oss jentene. Vi fant ut at vi heller burde gjort dette tidligere på dagen, da vi heller benyttet oss av "egentiden" til å utforske handelsgatene i Danmark.

Kort oppsummert var det en flott tur, vi hadde muligheter for å bli bedre kjent med elever fra fysikk- og medieklassene. Vi fikk også benyttet anledningen til å lære flere mediefagskneper frem til eksamen. Alt i alt kan man si at turen var verdt pengene! Køben er byen!



Side 8

PÅSKEUTGAVE, ÅRGANG 5

## Spillavhengighet har tatt over [REDACTED] VGS

Merk dere datoen, 10. november 2009. Dette var dagen skolefraværet i Norge økte dramatisk etter utgivelsen av Call of Duty Modern Warfare 2. Spillserien består av 6 spill, og populariteten toppet seg med den siste utgivelsen.

Spillet har påvirket mennesker rundt om kring i hele verden, også her på [REDACTED] VGS. Derfor vil vi grunnet undersøkelser og personlige erfaringer, komme med en konklusjon om at store deler av skolefraværet på [REDACTED] VGS skyldes spillavhengighet.

Denne sykdommen er ikke noe ukjent fenomen. Det er ikke lenge siden en av de største nyhetene i alle landets aviser var "Bjarte Baasland spilte bort 60 millioner kroner". Dette er selvfølgelig en annen form for spillavhengighet der det er snakk om utrolig store pengebeløp, men de handler begge om det samme temaet. Avhengigheten har i enkelte tilfeller ført til så store psykiske problemer hos ungdommer at de må tvangsinnlegges.

Derfor må flere foreldre ta til takke med at barnets karakterer faller og at interessen til skolen blir mindre. Istedenfor å gjøre lekser, frister spillkonsollen som bare er noen få skritt unna.

Denne intense spillingen kan føre til søvnangel og dårlig ernæring, og dessverre har dette rammet [REDACTED] VGS. Etter grundige undersøkelser, viser det seg at skolefraværet har økt forbløffende mye etter utgivelsen av Modern Warfare 2. Vi studerte fraværet til en tilfeldig valgt klasse og tok utgangspunkt i skolefraværet i oktober, måneden før spillet ble gitt ut. Bare 4 uker senere hadde fraværet økt med hele 21 %, og enda mer forbløffende var det da vi så økningen i de neste månedene. I desember 2009 økte salget av spill drastisk mot juletid. Flere fikk spillet, og spillavhengigheten etablerte seg i mange hjem. I januar 2010 hadde skolefraværet til den samme klassen økt med hele 80 %. Dette er store tall som helt klart har noe med spillavhengighet å gjøre, men vi kan selvfølgelig ikke si at dette er den eneste grunnen.

Som en avslutning for å bekrefte spillavhengigheten på [REDACTED] VGS, har vi tatt oss friheten til å intervjuer en aktiv Call of Duty spiller, Halvor [REDACTED].

For dere som ikke kan så mye om Modern Warfare 2, er dette spillet er ansett som å være det beste spillet når det kommer til skildring av krigssituasjoner og virkelighetsetterlignende skytespill. I hovedsak går spillet ut på at den enkelte spiller styrer hver sin karakter. Spilleren kan velge hvilke spesielle egenskaper, våpen, granater og annet utstyr sin karakter skal være utstyrt med i kamp. Selv om spillet i bunn og grunn går ut på å skyte andre spillers karakterer, finnes det mange ulike måter å spille på. Noen kamper innebærer å holde baser for laget sitt, mens

andre går ut på å detonere bomber. Man blir belønnet med poeng for å drepe andres karakterer, detonere bomber, holde baser og lignende. Disse poengene tar karakteren høyere opp i gradene, som resulterer i at man kan velge ut mer utstyr og nye våpen til sin karakter. Disse gradene synliggjøres med en skala fra 1-70. Når man har nådd rank nr. 70 har man tilgang på alle våpnene, og kan da velge om å forbli rank 70 eller starte helt på nytt igjen som rank 1, dette kalles å spille i Prestige mode. Det er mulig å prestige 10 ganger, som gjør dette til en tidskrevende prosess.

Hvorfor spiller du Call of Duty?

Jeg spilte World of Warcraft før, men gikk lei. Så begynte alle med COD. Spillet var mer action og spenningsfylt, samtidig som det er mange andre jeg kjenner som spiller det.

Hvor mange timer bruker du daglig på dette spillet?

I gjennomsnitt ca 9 timer daglig. I overkant av 60 timer i uka.

Hvilken rank og prestige er du?

Rank 43, 8. prestige.

Har COD tatt over eller endret livet ditt?

Det har ikke tatt over, men endret det. Byttet ut WoW og endret dermed rutiner og forberedelser. Det har også gått utover skolen, men det gjorde jo WoW også.

Øve til prøve eller spille COD?

I mellom hver runde har man 1 minuts pause før neste "map" starter, dette gir meg en mulighet til å gjøre lekser.

Treffe ei jente eller dra på COD LAN med gutta?

Hmm, jeg er glad i jenter, men LAN er så sjeldent at jeg ville valgt gutta. Jentene kan jeg ta en annen dag!

Når legger du deg?

Mellom klokka 01:00 og 04:00. På det verste la jeg meg klokka 05:00.

Har COD gått utover fraværet?

Det er klart at spilling i en slik grad tar på. Jeg blir sliten og dette har vel virket indirekte på timefravær og forsenktkomninger.

Hva syns foreldrene dine om spillingen?

De vet ikke at jeg spiller. Spør de hva jeg driver med, svarer jeg "Film og lekser".

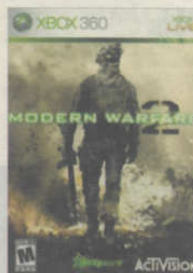
Har COD noen form for innvirkning på deg som person?

Ja, jeg har blitt litt paranoid. Jeg ser meg ofte rundt etter "camper-spots" for å forsikre meg om at ingen sniper meg når jeg går ute i gata.



Hva skjer om du ikke får spilt?

Jeg har nettopp vært en uke uten internett på grunn av Telenor. Jeg følte jeg mistet all energi i kroppen og lå sengeliggende hele uka. Jeg dro dermed fram gamle filmer og fikk tatt igjen litt søvn. Jeg spilte litt offline mode, men det er ikke like fengende.





## Appendiks 12: Tekst om elevbedrift

PÅSKEUTGAVE, ÅRGANG 5

# Suksess

10. mars var det duket for fylkesmesse i entreprenørskap.

Entreprenørskapsklassene møttes ved skolen tidlig om morgenen for å lempe bussen full av plakater, bord og pynt, som skulle pryde standsene våre. Vi hadde en to og en halvtimes busstur foran oss, og vi var ganske nervøse for det som ventet oss i Skien-shallen. Da vi kom frem, måtte vi kjøpe oss til registrering og klargjøre standen. Klokka ti var det åpningsshow, med utdeling av de

første prisene som var blant annet beste logo og beste brosjyre. Vi så fort at lista var ganske mye høyere enn det vi hadde forventet oss. Det var mange kreative og fine forslag, så prisene var vel fortjent. Videre var det klart for å stå på stand, mens de som hadde meldt seg på beste regnskap og beste bedrift måtte gjøre seg klar til presentasjon. Fra vår klasse var det bare en bedrift som hadde meldt seg på regnskapskonkurransen, mens beste bedrift var obligatorisk for alle. Utover dagen, fortsatte vi med salg og fortalte dommere som gikk rundt om produktet vårt. Vi kunne også gå rundt og se på de andre bedriftene. Noen

hadde sikket høyt og tatt med seg gulv og flatskjermtv, mens andre ikke hadde jobbet like bra. Mange var kreative og engasjerte, det var blant annet noen som hadde kledd seg ut.

Den andreutdelingen startet klokken ett, og alle bedriftene samlet seg igjen foran scenen. Priser som beste nettsted og reklamefilm skulle deles ut. Vi fikk se vinnerne av reklamefilmene, og disse var ganske imponerende. Arrangementet var veldig bra, og to ungdomsbedrifter var booket til å underholde. Det første bandet var klassisk og den andre kalte seg selv et danseband som spilte det publikum ønsket. Stemning

gen ble god og vi var alle klare for siste prisutdeling. Her var det mange spennende kategorier, med premier som penger og tur til norgesmesterskapet. To av bedriftene fra skolen vår, vant en pris hver. Fragancia UB fikk andreplass i kategorien beste regnskap og Case UB kom videre til norgesmesterskapet med beste innovative produkt.

Da den siste premien for beste ungdomsbedrift, som var selve hovedkonkurransen var utdelt, pakket vi sammen og vendte snutene hjemover. Alle var glade over at dagen nå var slutt, men også godt fornøyd med resultatet.

### Case UB:

Miljøvennlig tyggis-ske.

Jan

Knut

Martina

Marte

Eirik

### Fragancia UB:

Velduftende myggspray.

Anna

Thea

Susanne

Sara

Maren

### Sospitas:

Miljøvennlig toalettsetetrek.

Sølve

Hemen

Anne Marthe

Isac

Shvan

Dilan

### Reisepluss:

Pakker med nødvendige ting til reise- og russetid.

Fredrikk

Thea

Lise

Silje

Pernille

Christian

Ingrid



Susanne, Maren, Thea, Anna og Sara



Martina og Knut



## Appendiks 13: Guide til intervju med redaktør

### Dybdeintervju med redaktør

1. Hvorfor har skolen valgt å lage skoleavis?
2. Hva mener du er en god skoleavis?
3. Hva er viktig for et godt avisoppslag?
4. Hva er en god/dårlig tekst?
5. Hva er et godt/dårlig bilde?
6. Hvordan kommuniserer tekstene?
7. Hvem (hvilken mottaker) har du i tankene når klassen jobber med skoleavis?
8. Hvordan tror du at leseren oppfatter meningen i tekstene?
9. Hva legger dere vekt på når elevene skal lære å skrive i skoleavisa?
10. Hvilke regler har dere for hva som kan publiseres?
11. Hva i tekstene luker dere ut?
12. Hvordan kan skoleavisa bidra til å oppfylle grunnleggende ferdigheter?
13. Hva synes du om siste utgave av skoleavisa i forhold til tidligere utgaver?
14. Hvordan mener du elevene utvikler tekstene sine gjennom skoleåret?
15. Hvordan vurderer du disse tekstene? (Konkrete tekster)

## Appendiks 14: Guide til intervju med journalister

### Gruppeintervju med journalister:

1. Hvordan velger dere ut hva dere skal skrive om og hvem dere skal intervju?
2. Hvordan velger dere sjangere?
3. Hvordan velger dere bilde til teksten? (- hvem dere skal ta bilde av?)
4. Hva er en god avistekst?
5. Hva er et godt avisbilde?
6. Hvordan mener dere forholdet mellom verbaltekst og bilde bør være?
7. Hva er et godt avisoppslag?
8. Hva er viktig for at en avistekst blir lest?
9. Hvem har dere i tankene når dere utarbeider tekster til skoleavisa?
10. Hvem skriver dere for?

### Eksempeltekst:

11. Hvilken hensikt har dere med denne teksten? Hva vil dere fortelle?
12. Hvorfor har dere valgt dette emnet?
13. Hvorfor har dere valgt denne sjangeren
14. Hvorfor har dere valgt dette bildet?
15. Hvordan har dere tenkt når dere har laget oppsettet (ombrekkingen)?
16. Hvordan vil dere at mottakeren skal oppfatte denne teksten?
17. Hvordan tror dere at leseren opplever meningen med teksten?
18. Hvilken rolle inntar dere når dere jobber med tekstene?
19. Hvordan vurderer dere skoleavisa deres? Er dere fornøyd med produktet?
20. Hvorfor har dere valgt faget medier og informasjonskunnskap og skoleavisa?
21. Hva lærer dere gjennom arbeidet med skoleavisa?
22. Hvilke tilbakemeldinger får dere på skoleavisa?
23. Hva er forskjellen på å skrive til skoleavisa og å skrive tekster i norskfaget?

## Appendiks 15: Transkribert intervju med redaktør

*Tidspunkt: Fredag 26. mars 2010*

*Sted: Grupperom på skolen*

*Varighet: 51,22 minutter*

Hege: Hvorfor har skolen valgt å lage skoleavis?

Redaktør: Det er fordi vi fikk et tilbud fra Avis i skolen sentralt om vi ville være med på et pilotprosjekt, å lage skoleavis på papir i samarbeid med de og Norske skog og HP. Og vi sa ja.

Hege: Når fikk dere tilbudet?

Redaktør: For fem år siden, tror jeg det er nå.

Hege: Vet dere om noen skoler tidligere har lagd skoleavis, eller var dere de første som..?

Redaktør: Vi var jo ikke de eneste. Vi, jeg husker ikke helt, men det var vel mellom 8 og 10 skoler i landet da, som fikk tilsvarende tilbud. Og det inkluderte også en fargeprinter, en stor rugg, som vi fortsatt er veldig glad i, en pc, HP da selvfølgelig, og et digitalt fotoapparat.

Hege: Og dette bruker elevene fremdeles i arbeidet?

Redaktør: Fargeprinteren bruker vi, men nå har jo elevene hver sin bærbare pc, da, og fotoapparatet er jo nå fem år og litt for gammelt, så vi har kjøpt nye.

Hege: Hvor mange kameraer har dere til avisa?

Redaktør: Og ja, vi bruker, skal vi se, vi har fire, fem, seks, brukbare Nikon speilreflekskameraer som vi bruker.

Hege: Og har dere spesiell programvare som elevene bruker?

Redaktør: Ja, vi bruker jo Photoshop da, Adobe Photoshop, for å bearbeide bildene. Og så går det jo i Word, vanlig Word, skriveprogrammet.

Hege: Og når de lager layouten, eller tegner ut avisa?

Redaktør: Det – det er bare noen få. Da er det de elevene som er i desken. Og det skjer på Mac. Private mac-er, bare så det er sagt. (Latter). Skolen har ikke det, men private mac-er, og da bruker vi Pages. Ja. Så det er en helt annen programvare da.

Hege: Hva mener du er en god skoleavis?

Redaktør: Ja, det mener er en som interesserer, selvfølgelig, primærmålgruppen for skoleavisa, som er elevene. Og da må den inneholde ting som de kan identifisere seg med. Og jeg ser jo av stoffet som kommer, så er det veldig mye stoff fra skolen – skolens indre og, holdt på å si, ytre liv, heh, og vi får veldig ofte gode tilbakemeldinger på en del av både artiklene og småsakene. Så det mener jeg da er en god skoleavis, at vi treffer med stoffet, eh, og jeg tror det er viktig at elevene våre selv velger ut hva de har lyst til å skrive om. Og så hjelper vi til litt da, hvis det er skrive tørke, så, da kommer vi med noen ideer. Og så hopper de gjerne litt på det,

så sånn sett, men du kan se på mye av det de skriver, at om det ikke er så veldig gode i norsk hele tiden, så skriver de ut fra en skriveglede, og det synes jeg gjenspeiler seg i både tekst og bilder. Dette er morsomt.

Hege: Opplever du da noen forskjeller i skriveglede som de har når de skriver for skoleavisa og det du opplever eller får signaler om i forhold til norskfaget?

Redaktør: Ja, faktisk, fordi de, det er jo elevene selv som sier det da. De synes det er mer morsomt å skrive til skoleavisa enn å skrive en stil. Det tror jeg kommer av at når de får en oppgave i norsk så er det jo noen å velge mellom mens i skoleavisa kan de da som sagt skrive om det de ønsker selv. Og da blir det vel en litt annen indre motivasjon for å skrive, og, så kan det være, det har jeg tenkt litt på, eh, kanskje det ligger litt i også, at de vet at det jeg skriver her nå, er det veldig mange som leser. Vi er en skole på 750 elever, i alle fall, og hundre ansatte, pluss, pluss blir det jo, de tar det med hjem til mor og far og bestemor og bestefar, mens den stilen er det norsklæreren din som leser. Så det kan ligge litt der og, at de legger litt mer sjela si i det når de vet at flere skal lese det, jeg vet ikke, men, ja, (latter).

Hege: Hva er viktig for et godt avisoppslag?

Redaktør: Jeg tror at det viktigste er et godt bilde. En god tittel. Og en velformulert ingress. For vi vet det, at som leser så er det bildet som fanger oppmerksomheten. Og klarer det å dra oppmerksomheten mot saken, så ser du på tittelen. Og er du fortsatt med, så leser du ingressen. Og da er det mange som blir videre. Og er den veldig bra, så tenker man, oi, det der vil jeg lese mer om. Og så skal det være bilder av mennesker da, helst, em, gode bilder av mennesker som gjør no. Hm. Det har vi sett. Og her er det jo veldig lett å ta bilder av mennesker som de kjenner. Alle vil kjenne en eller annen i skoleavisa, fordi det er jo stort sett stoff fra skolen. Det er jo egentlig styrken til e, det er vel det samme som styrken til en lokalavis, det. Enten er det bilde av deg selv, eller medeleven din eller læreren du har eller (latter).

Hege: Du får en identifikasjon.

Redaktør: Du får en identifikasjon der, ja.

Hege: Hvordan mener du elevene klarer å få til dette samspillet mellom tekst og overskrift og, eller bilde, overskrift og ingress?

Redaktør: Det er jo ikke enkelt; det er en treningssak. Og jeg ser jo det at enkelte elever kanskje har et bedre blikk for motiver. Andre har mere språket i sin makt. Og så er det om å gjøre å koble de, da, heh, for i store aviser så har man jo egne fotojournalister, og så er det andre som skriver, så selv prøver jeg å sende ut to eller tre sammen for å lage saken. For det, det er også lærerikt at de kan lage en tittel til et bilde en annen har tatt.

Hege: Merker du noen utvikling gjennom skoleåret? Fra første om høsten til siste til sommeren?

Redaktør: Jeg gjør det, jeg gjør det. Jeg vil si, det atte de, jo mer de får skrevet, desto bedre er de jo, eh, jeg synes at med hvert nytt kull, så kan det være litt vanskelig å få de i gang fordi de, de er så opphengt i hvordan de lærer norskfaget at de, hvordan en stil skal skrives, jeg holdt på å si, gjemme godbiten til slutt, mens her gjør vi det motsatt. Vi skal liksom ha det oppe i ingressen. Og da stusser de jo litt heh-hm, skal vi ha det her her? (latter) Så det tar litt tid å venne til atte språket det skal være enkelt, lettfattelig, men presist. Ikke lange snirklete setninger som kanskje er fint i norsk, ehm, det er noe annet å være en journalist. Og det tar tid, det tar tid. Så vi begynner med enkle skriveøvelser. Det hender ofte, første gang, jeg sier at nå skal vi skrive litt, så sier de å vi har ingen ting å skrive om, og da tar vi det veldig enkelt, så sier jeg at, jo, det har dere. Og da kan vi, så får de fem minutter, så sier jeg at de kan skrive ned hva de tenker på, for du vet ikke hva du tenker før du har skrevet det ned. Da er vi i gang. – og når vi er ferdig med det, så sier jeg at fint, nå kan dere skrive ned det dere ser i rommet her. Observasjonsskriving. Alle må skrive da. Alle har jo noe å skrive om da. Og så, når vi er ferdige med det, så sier jeg at nå, nå skal dere ut, og nå skal dere gå så sakte som om dere har med ei skilpadde i band. For dere skal lære dere til å observere. Og det slår aldri feil. Når de da kommer inn igjen etter den øvelsen, så skal de ha med en liten notisblokk, bare notere ned stikkord eller tegne, og da hender det så ofte at de sier, nå har jeg gått den

veien frem og tilbake til skolen så mange ganger, og jeg har aldri lagt merke til for eksempel den fasaden på det bygget, eller den skulpturen i den parken, eller, og så videre sånn, for jeg har bare hastet forbi. Da er vi et godt stykke på vei for en journalist må lære seg til og ta seg tid til både å heve og senke blikket og observere detaljer.

Hege: Mener du det kunne vært noe bedre samarbeid mellom norskfaget og medie- og informasjonskunnskapsfaget?

Redaktør: Vi har jo faktisk det vi da, fordi vi var jo så heldig å få en norsklærer inn de siste årene når vi hadde Reform 94, eh, og det som het mediekunnskap så hadde vi fordypning i avis. Og da var makkeren min en norsklærer. Hm. Og han har vi jo beholdt i desken. Så, og det er en stor glede for da bruker vi han også, og han leser korrektur. Det viser seg å være (latter) på sin plass, for det (kremt) er ikke alltid helt riktig det som står, ortografisk sett eller med tegnsetting og sånn. Så det samarbeidet der, norsk/mediefag, setter jeg stor pris på. Jeg er ikke selv norsklærer. Og derfor så ser jeg jo at det er en styrke. E, og vi har jo også flere ganger forsøkt i alle fall å få til at hvis norsklærere kanskje mangler vurderingsgrunnlag, ja så les gjerne det elevene skriver hos oss, hvis vi har noe og det har til tider skjedd altså. Så, så, eh, vi, vi kan jo ha glede og nytte av hverandre på den måten, og de skal jo også lære om forskjellige sjangere i norsk. Så jeg tror, e, jeg husker også en norsklærer sa til meg en gang, at «jeg er sikker på», sa hun, jeg tror det var en tredje klasse, «jeg kan plukke ut de elevene i klassen min som har mediefag». Etter hvert utover i året, fordi. «Det er egentlig det samme hva de skriver», sa hun, men, «bare de skriver no så blir de bedre». Og hun mente å se det, e, så det var hyggelig å høre. Så, e, alle er vi jo egentlig norsklærere da, men hehe. Så den symbiosen der tror jeg er bra.

Hege: Kjempefint. Men når vi snakker om tekst; hva er en god tekst?

Redaktør: Hos oss i mediefaget så mener vi en god tekst er en tekst som mottaker forstår. Kommunikasjon er og blir vanskelig. Vi tar jo opp det med kommunikasjonsmodellen, og der er jo også e læren om tegn inne. Eh. Vi snakker jo om å kode og dekode, ikke sant. Og slik er det også med tekster at det kan jo være ulik betydning, enkelte ord. I hvilken setting de er, og så videre sånn, så hvis du klarer å formulere en tekst slik at mottakeren oppfatter`n på den måten du selv hadde tenkt, ja, da er teksten god.

Hege: Og hva er da en dårlig tekst?

Redaktør: Det må være det motsatte, da. (latter). E. Jeg synes det er dårlig hvis de skriver veldig lange perioder uten neste et eneste tegn, kanskje med mange innskutte bisetninger så du mister tråden fra du begynte å lese til slutten. Og jeg må spørre elevene, hva mente du med det her? Hva er det du har skrevet nå? Og de holder nesten på å stusse litt sjøl da; nei hva har jeg ment, tru? (latter) men da, et tips da, hvis jeg ser at de kløner sånn, er å si til de at les det høyt. Les det høyt. Og må de trekke pusten, så vær du sikker på at der sku det vært et punktum eller komma eller no sånn (latter). Eller be en annen lese det høyt, og hvis den stusser og ikke forstår, da er ikke teksten god.

Hege: Men når det gjelder bilder; hva er et godt bilde?

Redaktør: Et godt bilde tror jeg inneholder mennesker. Ansikt. Vi vet at blikk søker blikk. Gjerne med hender på, fordi hvis hendene vises, så er det også et menneske som kanskje er i aksjon, altså ikke et oppstilt bilde, men en som gjør noe. Og så vet jeg, eh, at også dyr med pels fanger oppmerksomheten (latter). Vi lærer de en hel masse om virkemiddelbruk i bilder. Jeg er ikke så sikker på om de til syvende og sist er så opptatt av om det er det gyldne snitt og sånt ting, for vi lærer jo bort det også. Men jeg tror at hvis du føler at der har jeg et motiv og dent satt, jeg tror du må føle det etter hvert.

Hege: Men det er øving det også.

Redaktør: Men det er øving det også, jah. Og de ser jo det. Eh. De ska`kke være redd for å gå tett på motivene sine. Og en sånn journalist, e, og så må du passe på at ikke bakgrunnen forstyrrer motivet, da. Da er det bedre å kjøre i svart-hvitt faktisk; hvis det blir for mye farger som forstyrrer, men, men, e, ja, det er en del sånne ting. Heh. Jeg liker selv veldig godt bilder og er veldig opptatt av den biten. Så, ja, øvelse, det også.

Hege: Men hva er da et dårlig bilde?

Redaktør: I forhold til journalistikk, så er det jo et bilde som ikke forteller deg noen ting. Som ikke står på egne ben og som kanskje heller ikke hører hjemme til teksten. Hvis du som leser ikke fatter hvorfor bildet var det, at det passer ikke verken til tittel eller ingress eller teksten, da er ikke det no bra. Kanskje du, eller du er veldig avhengig av en bildetekst for i det hele tatt å skjønne hva gjorde det der.

Hege: Og det er elevene...

Redaktør: Det får de også beskjed om eller hører da. Ja.

Hege: Hvordan opplever du at elevene klarer det samspillet?

Redaktør: De er veldig, vi ser jo at når vi tar for oss avisen etter hvert, vi gjør jo alltid det for vi blir jo litt sånn i blodtåka vi også når det nærmer seg trykking, for da skal alt skje så fort. Og vi ser jo det at det kanskje kunne vært beskåret bedre eller plassert litt annerledes og sånn. Og så går vi igjennom det med elevene, og da ser de, e, ganske bra synes jeg, sånn etter hvert, at åja, hadde vi bare kuttet litt der eller gjort sånn og sånn, så hadde faktisk det bildet vi faktisk har, vært bra, det. Men e vi kunne kuttet ut den buska ved siden av der og e, og elevene ser jo etter hvert at når de skal ta bilder av personer ute, i alle fall når det blir litt oppstilt og, at de passer på at det ikke vokser en gren ut av øret på en eller en flaggstand opp av nakken (latter). Sånn kan være morsom der og da å se på, men det er ikke så morsomt for den som blir avbildet.

Hege: Og hvordan gjør de det til neste gang? Tenker de noe på det?

Redaktør: Ja det gjør de, e, absolutt.

Hege: Sånn sett så er det en progresjon gjennom skoleåret.

Redaktør: Ja, det er en progresjon, ja, det er det. Jeg ser det tidlig utpå høsten også uti parken med kameraet sitt, komme igjen med bilder, også presenterer de de, og de skal også lære seg til selvfølgelig at et bilde kan brukes som et virkemiddel for å understreke et budskap. Tar du bilde av en ledertype, så, ja, kan det være fint å undervinkle for å vise at det er en litt sånn stor herskertype. Og tar du bilder av noen som føler seg små og puslete og undertrykket, så tar du det i fugleperspektiv. Altså de lærer å bruke de virkemidlene også, da. Og som sagt det der med e med bildeutsnittet, at de – er det noe som skal vise følelser, altså bilder som skal vise følelser, så er det jo veldig bra å da synes jo det best hvis du kommer tett på. Så du ser jo at de er glade, men hadde du tatt dette på lang avstand, så hadde du ikke fått med deg så veldig godt ansiktsuttrykket da.

Hege: Hvem har du i tankene når elevene jobber med avis i klasserommet? – Hvem tenker du er målgruppen; hvem tenker du er viktig at elevene kommuniserer til?

Redaktør: Og sånn, ja, ja nei, da tenker jeg på de øvrige elevene på skolen. Jeg mener at de er primærmålgruppen for en skoleavis. Og så vil jo – jeg vet ikke om det er riktig å si sekundærgruppe, at de ansatte er det, men den lages jo mest av ungdom for ungdom. Nesten som en, den kunne like gjerne hett ungdomsavisa.

Hege: Hvordan tror du at målgruppa, leserne, oppfatter avisa og tekstene i avisa?

Redaktør: Ja, vi har da som nevnt fått noen tilbakemeldinger. Heh. Og det er e overveiende positive. Det hender jo at folk som da har blitt omtalt under «sett og hørt», ikke har vært så begeistret. (latter). For da e-em, jeg husker ikke ordlyden, men det sto et eller annet om unge høyre forrige gang. Og det, det fikk vi reaksjoner på. I den sett og hørt, da. Heh. Men som jeg sier til elevene, at det er fint, når vi får reaksjoner, så betyr det at det blir lest. Ehe. Og vi vet også at en av e, ja en kommentar var med som sjanger hvor et par stykker av mine skrev noe om førsteklasingene som de synes okkuperte en del korridorer og trappeoppganger og slikt, og burde vise respekt for tredje klasse (latter) de e, de hadde også reagert da. Og det syntes den norsklæreren vi samarbeider med var veldig morsomt, så den kommentaren ble brukt på en stiloppgave i norsk i første klasse. Det var litt stas, da (latter).

Hege: Har det skjedd flere ganger, eller var det den ene e...

Redaktør: Jeg kjenner ikke til flere ganger da det virkelig har blitt brukt videre i et oppgavesett, men det kan jo hende (latter), det synes vi er e, og for de elevene som hadde skrevet den, var det jo litt stas, da. (latter).

Hege: Hva legger dere spesielt vekt på når elevene skal lære å skrive i skoleavisa? Vi har vært inne på noe det med bilder og perspektiver og tekster og sånne ting, mener det noe som er vesentlig...?

Redaktør: Altså, vi, vi prøver e å få en blanding av både, hva kan jeg kalle det, litt mer alvorlige saker med litt mer konsistens og skjemt og humor. At en avis skal liksom favne litt videre sånn. Men det er klart at i og med at vi lar dem skrive ut ifra hva de selv ønsker, vi tror at de vet hva som rører seg blant ungdom, og hva ungdom opptatt av her, og i og med at målgruppen er de samme, så treffer vel de bedre enn oss som har bikka femti. (latter). Men e men jeg ser jo at det er jo en del saker som jo går igjen i løpet av et skoleår, og det er jo hyggelig å se at det er en del ting som opptar de av litt mer alvorlig karakter også. Så nå har de jo om den innsamlingsaksjonen de har hatt, Krafttak mot kreft, altså de skriver om det. De skriver også om det her at de har vunnet konkurranser og kommet videre til NM, fine saker – sånne som er veldig seriøse. Så har vi da den blandingen med litt mer morsomt kåseriform. De får liksom utløp for flere ting, da. Og den blandingen synes jeg er bra, og de, jeg husker ikke om det var sommerutgaven i fjor tror jeg, e da fikk vi nyss om at det var en elev som hadde fått en utmerkelse i en historiekonkurranse på landsplan, og da spurte vi om vi kunne få lov til å trykke den besvarelsen. For det var jo spennende, han hadde jo vært på jakt etter en bestefar eller oldefar eller no slikt. Og e det, det fikk vi jo lov til, og det synes vi var veldig all right da. En salgs gjesteskribent ble det da. Men at vi kan gripe tak i slike ting. Ja.

Hege: Hvilke regler har dere for hva som kan publiseres?

Redaktør: Der bruker vi jo Vær varsom-plakaten. Noe av det første vi gjør i faget, er jo å lære de etikken i faget. Så vi går igjennom Vær varsom-plakaten, og de skal ha den sånn nogen lunde innunder huden hele tiden. Og så pleier jeg å si, legg merke til det siste som står i den, at ord og bilder er mektige våpen, misbruk dem ikke. Og hvis de er i tvil, så pleier jeg å si til dem at hvordan ville dere selv ha følt det hvis det var du som var omtalt eller hvis det var deg det var bilde av. Og det virker som om den sitter, liksom. Ville du likt å ha blitt omtalt på den måten eller ville du likt å ha et slikt bilde?

Hege: Så det er ikke ofte dere trenger gå inn å...

Redaktør: Veldig sjelden. Det kan være fra tid til annen være at det kan være en morsomhet på den derre sett-og-hørt, da. Og når vi kjenner bakgrunnen så der det også egentlig ok, men det er ikke sikkert at alle leserne vet, og når det blir tatt litt ut av sin setting, så, men det er veldig få ganger vi har fjernet noen ting der.

Hege: Så, så når det er snakk om å luke litt i tekstene så er det ikke så mye dere luker bort.

Redaktør: Nei. Og når vi har en norsklærer som leser korrektur, så endrer han ikke på språket. Det er elevenes språk, han bare leser, altså, endrer ortografiske feil og tegnssetting, og slikt da.

Hege: Så elevene har stor frihet i selve skrivingen.

Redaktør: Ja, det er det, ja, det er det. Og jeg ser jo, jeg ser vi har fortsatt en del å gå på når det gjelder å få de til å bli bedre journalister. Det har vi jo. Jeg ser det. Jeg ser på flere at de her, som jeg synes er, ja det blir for mye spørsmål-svar, spørsmål-svar som heller kunne vært skrevet om og blitt høynet som et journalistisk stykke arbeid, men det er et godt utgangspunkt. Det er annen klasse, ser jeg, som har skrevet det.

Hege: Og de skal fortsette til neste år?

Redaktør: Ja, de skal fortsette til neste år, ja. Men det er bra, det er viktig at de slipper til.

Hege: Nevner dere, snakker dere om sånne ting når dere går igjennom avisa?

Redaktør: Ja.

Hege: Så neste gang så vil de elevene utvikle seg enda mer?

Redaktør: Ja, og denne gangen, i min egen tredje klasse, så var det jo en som hadde skrevet om et politisk parti, som jeg mente var for mye, holdt jeg på så si, propaganda, og da sa jeg det til han; den tar vi ikke sånn, det er helt greit å være politisk engasjert, og vi skriver gjerne om det, men da må det vinkles på en annen måte, altså, det må de vite. De skal vite forskjell her altså. Og det lærte jo han mye av, så nå skriver`n den om, så tar vi den med i sommerutgaven. Så sa jeg, at da må du intervju andre da, som er engasjert, og høre hvorfor man bruker mye tid på politisk arbeid, for eksempel, og så kan vi ha en faktaboks om selve ungdomsorganisasjonen, men det skal ikke være hoveddelen av en artikkel.

Hege: Og blir elevene da bevisste på hvordan de vinkler sakene sine?

Redaktør: Ja, vi snakker jo om det, også om det er vinklet mot sak eller person eller årsak det at ting skjer. Jah. I alle fall i tredje når de kommer dit.

Hege: Så elevene som begynner på dette i andre skal få det når de begynner i tredje?

Redaktør: Jah.

Hege: Hvordan kan skoleavisa bidra til å oppfylle de grunnleggende ferdighetene?

Redaktør: Ja, jeg holdt på å si, vi har både digitale da, heh, og de skriver jo, og de bør lese, som sagt, tekstene sin høyt, så vi får jo det inn også, e, og så har vi det med, noen ganger stoff som går på regning. Jeg nente den artikkelen i stad om at fraværet hadde økt så mye, så måtte de ta tak i grunnlagsmaterialet og regne ut prosentvis endring i fravær. Så da fikk dem jo det inn. Og det å kunne behandle statistikk, er også viktig for en journalist, selvfølgelig. Så har vi skrivinga da, så jeg tror vi dekker alle, jeg.

Hege: Hva synes du om denne siste utgave av skoleavisa i forhold til tidligere utgaver?

Redaktør: Ja, jeg er veldig fornøyd med den her, for jeg synes at den viser en bredde i stoffet som jeg synes har blitt bedre enn kanskje noen av de tidligere utgavene. Nå er det både seriøse artikler, portrettintervju med en lærer som de har hatt lyst til å snakke med lenge fordi han sykler hele året og hva kommer det av liksom (latter). Kan vi tørre å snakke me`n? Så det var litt flott e i forhold til det. Og den saken her om spilleavhengige elever, det er jo egentlig et nasjonalt problem. En seriøs sak og som de virkelig har arbeidet grundig og godt med, føler jeg. – Det som sagt å finne bakgrunnsmateriale og kunne behandle det også og også gi saken et ansikt ved å intervju en elev, og i tillegg da å få en til å skrive om spillet. Og han bruker da et veldig muntlig språk som jo er veldig lett å lese nesten sånn litt kåseriform på.

Hege: Hvordan har dere jobbet med dette, at det skal bli en sånn utvikling, sånn at dette resultatet er bedre enn det forrige?

Redaktør: Ikke bevisst, e, det må jeg ærlig innrømme, det er det ikke, det virker nesten som om når vi kommer, jeg syns jeg føler det hvert år, at på høsten så har vi Operasjon Dagsverk; den kaster de seg alltid over, heh. Og flott er det, men da, for annenklassen har akkurat kommet i gang og det er litt vanskelig å finne saker å skrive om. De tør nesten ikke og sånn og så, men så går det seg mer til i løpet av året. Jeg har nok samme følelsen hvert år, at se det, nå, men det kan være at da er de (latter) er mer varme i trøya. Tør mer, og skjønner at de kan. Jeg tror det er det.

Hege: Bruker dere noe tid i undervisningen på å gå igjennom andre aviser så elevene ser hvordan ting presenteres der?

Redaktør: Ja, vi gjør det, men det blir ikke så mye nå. Etter Kunnskapsløftet så har vi jo fått mye mer teori og andre ting også, så vi har ikke lenger så mye tid. Men vi har jo et kapittel som heter journalistikk fortsatt, da, og



underveis i året så tar vi også opp artikler der det er naturlig i forhold til det stoffet vi snakker om. Så når jeg nå skulle snakke om medier mellom kulturer som tema, så er det klart at det med karrikaturtegninger og striden der og hvordan det har vært vinklet i ulike aviser, og og reaksjonene på at de i Danmark ber om unnskyldning (latter). Mens vår Kokkvold synes hm-hm hva med ytringsfriheten, så, så er det jo veldig spennende å prøve å få tak i artikler fra forskjellige typer aviser og se at en og samme sak kan ses på fra forskjellig – vinkles på forskjellige måter.

Hege: Så den kunnskapen bruker da elevene i sitt eget arbeid.

Redaktør: Ja, vi tar og skanner inn en del artikler og legger inn på It`s Learning til de også da, der det er naturlig i forhold til temaer, da. Jah. Så samarbeider vi jo fortsatt med lokalavisen. Og da har vi, i løpet av året, så prøver vi å få inn en redaksjonell medarbeider der som forteller litt om, ikke sant, hvordan er det å møte Vær varsom-plakaten i praksis og de etiske reglene i hverdagen. E, vi har inn fotografen som forteller om hvordan er det å være med en skrivende journalist på jobb, da, og skal ta de bildene. De har jo én fotograf i (navn på lokalavisen) (latter). Ja, og så videre sånn da, så at de også skal få det inn litt forskjellig da. Så har vi, har vi jo hvert år vært i VG. Det har vært kjempefint. Og der er det jo en innledning med hvor de viser en del bilder i fra VG hvor de skal komme med kommentarer og reaksjoner på det. E, VG er veldig flinke til å vise kontraster, være seg fattig–rik, gammel–ung, tynn–tykk, altså, gå igjennom det. E, å, og selvfølgelig veldig opptatt av bilder som en løssalgsavis jo er og må være for å selge på forsiden sin. Så det er jo spennende. Så drar vi inn sjøl litt Aftenposten da. Aftenposten er veldig fin når jeg skal gå igjennom sjangerne, for der finner jeg alle. Det er jo ikke så lett i lokalavisen, men i Aftenposten så er jo alle sjangerne, og da er det jo mye greiere da å holde opp og si at se her, her ser du en kronikk – som de veldig sjelden leser, har jeg inntrykk av. En kommentar er det og, ja, og så videre; hvor er leder`n? (latter).

Hege: Hvordan tar elevene til seg disse ulike sjangrene for å bruke dem?

Redaktør: Jeg synes nok at det er veldig enkelt å skrive ut fra sitt ståsted og bruke jeg-form. Og det jeg har brukt mye tid på bestandig, er at hvis du skal skrive en, rett og slett, en nyhetsartikkel også, så skal du ikke selv titte frem i artikkelen. Du må for all del ikke bruke «jeg». Skal du bruke noe, så får du bruke (navn på skoleavis). Det er – det er ikke enkelt å forstå, nei. Det tar tid. Det tar tid, jeg skjønner jo det også. Og det med å få de til å skjønne at du skal skrive så objektivt som mulig da, i en nyhetsartikkel i motsetning til hvis det er en kommentar, så vær så god kom frem med ditt syn; å se forskjellen på de to hoveddelene der, det tar tid.

Hege: Hvis vi ser i skoleavisa, den siste som kom, e, hvordan vil du vurdere, for eksempel dette oppslaget som helhet, på side åtte? (blar).

Redaktør: (blar). Ja, det som jeg synes er fint med den layoutmessig sett, vi jobber jo da selvfølgelig med layout, er at, hvis du ser så ligger teksten som en L rundt bildet. Det har vi jobba litt med for å få de til å skjønne at sånn skal det være, enten en L eller en U. Er det en U må vi passe på at ikke lese(utydelig) blir for høy. Og så skal helst den personen, og her ser du, her er et en person med et ansikt og en munn (latter). Og han sykler for han har begge bena oppe på pedalene, så er`n egentlig i fart, da. Og han sykler inn i artikkelen. Så de har gudskjelov skjønt det også at de; for hadde det vært speilvendt, så hadde han sykla ut av artikkelen og da hadde det blitt ut mot den (peker) i stedet for inn. Så det jo er en del sånne ting som de jo lærer da, og som en ordinær leser sannsynligvis ikke sitter og tenker på. Men nå (latter) har vi klart å plassere bildet riktig her. Men det er veldig viktig med blikkretning og bevegelsesretning i forhold til teksten. Og så har e intervjuobjektet da sagt «For lat til å gå» og da har de faktisk tatt det opp som et sitat og kjørt det som tittel. Det var litt spenstig, synes jeg. Og for å vise at det er han som har sagt det e, jeg mener at det skal ikke være gåseøyne der, da (peker), den skulle vi hatt vekk, men det er også greit å ha et sitat i ingressen av typen her, ehe. Og det har blitt en fin sak e synes jeg, og som forteller om personen – og hvorfor han faktisk velger å sykle sommer som vinter. Og hvorfor han bare har tre gir på sykkelen. Og at han bruker den til den er utslitt. (latter). Ja, så – så den ble bra.

Hege: Hvordan mener du verbalteksten og bildet fungerer sammen?

Redaktør: Apropos falle fra hverandre. (Leser): «(Navn) sykkelhjul fra 1972 måtte i forrige uke gi tapt. Ikke fordi det punkterte eller at han rett og slett hadde lyst på et nytt, men fordi eikene falt ut på grunn av slitasje» (latter). Og da ser man det for seg. Så det er jo om å gjøre å skrive i bilder og, så leseren liksom danner det bildet underveis. Et litt sånn godt språk her. Og når du ser da – når jeg leser teksten, og jeg ser bildet av den gamle sykkel; dette er ikke non racersyssel, vet du, med enogtyve gir, (latter) så henger det sammen. Og så står det også forklaring her på hvorfor han har hjelm. Det står her at (leser) «Ulykker er det få av, men som ekstremsportutøver, kan han ikke unngå at de forekommer». Og så hadde han et uhell i fjor som det står, (leser) «og etter dette bruker han alltid hjelm, i det miste om vinteren» (latter). Og det er altså en herlig formulering.

Hege: Så da, jeg ser det er jo ikke non bildetekst til bildet, men da blir det til at man finner teksten som hører til bildet inne i brødeteksten.

Redaktør: Ja, men så har vi også stressa det litt, for jeg synes de har vært for dårlig til å skrive bildetekster, og jeg ser litt til det fortsatt, men i dette tilfellet her, så er det nesten en, jeg holdt på å si, men det hører så sammen.

Hege: En veldig sammensatt tekst.

Redaktør: Veldig, veldig, (latter) så er det det at dette er en intern skoleavis. Alle vet at dette er (navn) – og at han sykler hver dag. ehm. Men jeg håper at det er flere som føler at det er morsomt å lese om`n da. Jeg tror det.

Hege: Ja, men flott. Og hvis vi bare går til den som har fått status som førstesideoppslag.

Redaktør: Ja, men jeg bare tenker, for denne var også litt morsom: (leser) Grunnen til at jeg ikke går den bratte bakken til huset mitt, er at jeg detter fire ganger om jeg går, men bare én gang dersom jeg sykler (latter). Den er herlig (latter).

Hege: (smil i stemmen) Ja, så bra. Da vet vi hvorfor han sykler til jobben. M-m. Men når det gjelder dette førstesideoppslaget, hvordan er det som helhet synes du?

Redaktør: Ja, der skjønner jeg jo nesten uten å se på teksten, så forteller jo bildet her – det står på egne ben. Og det mener jeg er et godt pressebilde. Her ser du to veldig blide – og han spesielt stolt, (latter i stemmen). Han har jo det smilet der går opp til øynene hans. Så det er veldig bra, og så står det jo på denne herre sjekken, så står det førsteplass, beste innovative produkt. Og så står det da også at de skal da til NM her, fire lærere, nei fire elever og en lærer. Så, så bildet har jo såpass mye informasjon i seg selv, at det hadde ikke trengt den, (peker på ingressen) ja kanskje her da, jeg visste jo ikke hva produktet var. Det kan du ikke se her. Så, så, em, det er jo ikke mine elever, så jeg ble jo egentlig litt nysgjerrig, og det er jo også viktig når du skal skrive sånn, så så jeg altså til NM i tyggis, så hæ, er det mulig? (latter) Med tyggis? Har dere oppfatta det riktig, nå da? Og det hadde de. For disse her har kommet på å ha en sånn boks hvor du kan legge den brukte tyggegummi`n nedi den ene rommet, så har du en ny en i de andre der. Mhm. Så det er produktet da. Og det, så det fikk altså førsteplass da, så det, jeg synes det var et godt bilde, og det havnet jo på forsiden fordi det var en helt fersk nyhet, og så var det et godt pressebilde.

Hege: Og så har du en henvisning til side 21, og hvordan følger det, den siden oppslaget synes du?

Redaktør: Ja, og der har da bare valgt ett ord e. Det er, det er ganske modig også å kun bruke ett ord i en tittel. Da skal du treffe. Men det mener jeg de har gjort her også, og de og har laget en meget liten ingress her. De skal ikke ha lange ingresser heller, men det var bare for å fortelle at det var fylkesmesse i entreprenørskap 10. mars. Og når jeg kobler den til ordet suksess, og når jeg ser bildet her, ja så skjønner jeg at dette har gått veien. For det var to av de herre gruppene her som, som faktisk fikk premie. Den andre fikk jo annenplass i regnskap. Og så ser jeg jo da at den klassen i entreprenørskap, den har jo hatt fire, det kan du jo se i faktaboksen her, så ser jeg at det var fire bedrifter som var representert på den messa. Og det vil jo da si at 50 prosent i den klassen faktisk kom hjem igjen med en premie.

Hege: Altså fire bedrifter, betyr det der? (peker)

Redaktør: Ja, Det er en klasse i entreprenørskap på skolen og i den klassen var det fire ungdomsbedrifter. De var representert på den messa – sammen med andre skoler da selvfølgelig. Og så er det beskrevet; selve teksten her er jo en beskrivelse av hvordan de opplevde messa. Nå er det litt spesielt fordi de som har skrevet det, er med her og er også medieelever (latter). Så her er jo journalisten selv vært deltaker, da. Det er annenklasse medieelever som er her da. Så den er skrevet littegrann sånn, altså litt i jeg-form for de skriver: vi gjorde det og vi gjorde det, så litt sånn dagbokaktig, akkurat den teksten, men som sagt dette er annen klasse. (latter). Så, så-e, på sikt vil jeg nok ha sagt til de at la dere intervju av andre. Så ville nok saken som sådan blitt bedre journalistisk sett, men det er en god sak, en god begynnersak. Og jeg tror det er første gang de har noe sånn, så, så ære være de for det. Det er viktig å la de får slippe til. Det er bra.

Hege: Men mener du denne teksten er nokså representativ for andre trinn generelt i skoleavisas tekster?

Redaktør: Ja, andre trinn. Jeg vil si det

Hege: Og også hvordan tekst og bilde spiller sammen?

Redaktør: Ja, og her har de jo faktisk fått med navnene på de som er med, da, heldigvis (latter) sånn at vi vet hvem som er personene. Jeg kjenner jo ingen av de to så her er det fint å få navn på.

Hege: Ja, absolutt. Så er det en sak til vi kan se på, ja vi kan jo ta den med spilleavhengighet. Den står på siden elleve (blar). Ja, hvordan mener du den teksten kommuniserer?

Redaktør: Ja, den syens jeg var en spennende sak i og med at dette er, ja jeg må jo kalle det et problem. Nasjonalt sett, tror jeg. Fordi det er neppe bare her på (navn) at elever bruker så mye tid på et spill. Jeg tror nok at det er rundt omkring. Så, og jeg synes de var flinke til å ta tak både da – med tanke på – e- gå til da en inspektør her og spørre om å få ut bakgrunnsmateriale, for de hadde fått hørt at spesielt i noen av klassene her så var fraværet økt betraktelig etter jul. Mange hadde fått dette spillet i julepresent. Og de fikk ut bakgrunnsmateriale, dog for andreklasseelver, da, og de fikk også se hva som var fravær på elever i den klassen fra høsten av og i januar, februar. Og som det sto her, de regnet jo ut da e, det står jo (leser). «Vi studerte fraværet i en tilfeldig valgt klasse og tok utgangspunkt i skolefraværet i oktober, måneden før spillet ble gitt ut» (ser opp). Veldig bra jobba. E (leser): «Bare fire uker senere hadde fraværet økt med hele enogtyve prosent. Og enda mer forbløffende var det da vi så økningen i de neste månedene. I desember 2009 økte salget av spill drastisk mot juletider», (ser opp) og det undersøkte vi jo også på nettet; hvordan, hvor mange spill som var blitt solgt da (leser). «Flere fikk spillet, og spilleavhengigheten etablerte seg i mange hjem, ja. I januar 2010 hadde skolefraværet i den samme klassen økt med hele 80 prosent» (ser opp). Og det er jo kjempemistenkelig, det er jo klart, men de har selvfølgelig også skrevet at vi vet selvfølgelig, vi kan selvfølgelig ikke si at dette er den eneste grunnen, men det er jo klart at det er nærliggende å tro at det er en sammenheng her. Selv om de tar høyde for at det kan være andre ting også som er årsakene til fraværet, men dette synes jeg er et godt journalistisk arbeid, og så har de også klart da å gi saken et ansikt ved å intervju en som er villig til å la seg intervju og stå frem med navn og bilde da – og som jo forteller at man blir helt blitt av den herre basillen, og at man – han bruker altså i overkant av 60 timer i uka på å spille. – Det er dette elevene er opptatt av, det er jo helt tydelig. Dette er deres verden. Og den er jo rimelig fjern fra min. Jeg visste jo ikke at det var no sånt spill engang. Jeg har ikke non tenåringsbarn hjemme lenger, og dermed så blir en jo litt utafor sånn. (peker på artikkel på motstående side) Og da er den satt ved siden av en mer sånn egenopplevelse av hvordan dette spillet virker – på han. Skrevet i en litt humoristisk tone, da (latter).

Hege: Hvordan synes du de to spiller sammen? (peker på begge artiklene)

Redaktør: Jeg synes det var litt flott, da, at man kunne få en – her (peker på den ene artikkelen) ser det ut som om det spillet virkelig har tatt over livet til veldig mange, mens han her (peker på den andre artikkelen) vinkler det som at, fillern ta, det dritspillet der (ler). Som det står her: (leser) Modern Warfare var gøy, mens 2-ern er ødelagt for min del. Altså han er ferdig med det da. (latter). Han fikk til litte grann sånn ved avansert hjelp av den der da. (Utydelig småprat). Det sto også her, øve til prøve, eller .. som han kalte det spillet da, imellom hver runde hadde han ett minuts pause før neste map starter. Dette gir meg mulighet til å gjøre lekser (ser opp). Ett

minutt? (ler) Ja. Så, altså ved hjelp av en sånn type artikkel så kan du jo kanskje si at vi som er lærere får et litt annet innblikk i de unges verden – som vi ellers ikke hadde fått hvis vi ikke hadde hatt tenåringsbarn hjemme, da.

Hege: Er det noe lærerne prater sammen om?

Redaktør: Ja, vi gjør det. Når vi blir oppmerksomme på det her, så gjør vi det. Jah. Jeg må, jeg må innrømme at jeg ante ikke at det var så omfattende som det tydeligvis er. Det ante jeg ikke. Og det tror jeg nok heller ikke de hjemme aner, fordi han her, intervjuobjektet, han tar nok ikke avisen med hjem, for han svarer et eller annet her – jo (leser): «Hva synes foreldrene dine om spillingen? De vet ikke at jeg spiller. Spør de hva jeg driver med, svarer jeg film og lekser». – og da (ler), ja det er jo –. Så vel, det var en vekker. Det var en vekker.

Hege: Så sånn komposisjonsmessig, hvordan mener du overskriften spiller sammen med tekst og...

Redaktør: Tekst- og layoutmessig sett, så kunne jeg tenkt meg den annerledes, det kunne jeg. Men jeg synes den er mye bedre. (peker). Også fordi her ser du hans frustrasjon; det passer med det som kommer i teksten her. Og den er lagd som en litt sånn L rundt han her, så jeg liker layoutmessig sett den bedre (peker). Jeg synes den for så vidt den (peker) er litt kjedelig satt. Jeg vet ikke helt hvorfor. Jeg var ikke med og satte den der. Em. På den andre siden, så når jeg ser så mye tekst, og så lite bilde, så tyder det også på at det er en seriøs sak. For det er, det er noen ganger sånn at når det er mye tekst så begynner jeg å tenke, at oi, dette er nok seriøst i forhold til når det er lite tekst og et stort bilde. Vi er jo litt der fortsatt – det henger litt fra tidligere tider, og det tror jeg henger igjen fra løssalgsavisenes tid med i forhold til abonnementsavisene som var teksttunge i forhold til de som var med bilde. Men det kan jo tenkes at han her synes det var all right å ikke e profileres med et alt for stort bilde av seg. Så, jeg kunne nok, men skulle jeg satt den layoutmessig sett, så tror jeg kanskje jeg hadde satt den mer skille mellom den saken og intervjuet med han (peker). Jeg kunne nok tenkt meg og delt det opp mer, brukt det bildet som er det, som tydeligvis er et illustrasjonsbilde, som en illustrasjon til selve hovedsaken og så ville jeg hatt intervjuet i undertittelen.

Hege: Er det noe dere vil prate med elevene om?

Redaktør: Ja, det vil jeg gjøre. Når jeg skal gå igjennom den her med egen klasse, da, så er det sånne ting som jeg tar tak i da. Og hører med de. Er det ting – da prøver jeg først å få de på banen. Er det ting her nå, er det ting som vi ser, er det ting som vi kunne satt annerledes, liksom. Dessverre må jeg nesten si så er ingen av de er mine, da. (ler). Selv om jeg er veldig kry av saken, så skal ikke jeg ha noe ære her. Det er den andre gruppa.

Hege: Men da har jeg vært igjennom mine spørsmål, så da slår jeg av. Tusen takk skal du ha.

Redaktør: Bare hyggelig.

## Appendiks 16: Transkribert intervju med journalister

*Tid: Mandag 19. april 2010*

*Sted: Grupperom på skolen*

*Varighet: 35.56 minutter*

Hege: Det jeg lurer på først er om dere kan fortelle litt om prosessen med å lage en artikkel. (Pause) Er det noen som vil si noe om det? Hvis vi begynner med deg, nummer 1.

Journalist 1: Med den artikkelen vår, da, så starta vi med å gå til rektor og, som er her på skolen, og spørre om litt informasjon om fravær, da, hos en enkelt klasse. Og så fikk vi utdelt en tilfeldig valgt klasse. Og vi som skriver om fravær kobla opp mot et spill utgitt i oktober, eller no sånt no, og så så vi litt på fravær før og etter, da. Og så fikk vi litt statistikk på det, og det viste seg at det var ganske mye fravær etter det blei utgitt. Og så tok vi non notater på det og så gjorde vi også et intervju, da, med en vi vet spiller ganske mye. Og s intervjuet vi han, og da hadde vi egentlig det vi trengte. I tillegg til at vi skreiv litt om selve spillet da.

Hege: Noen andre som har lyst til å si no?

Journalist 2: Nei, jeg har vel egentlig ikke det?

Journalist 3: Vi har jo egentlig ikke vært de som har vært mest aktive med skoleavisa tidligere, da. Vi har på en måte bare hatt den ene teksten her som har blitt publisert ennå. Så, vi har ikke så mye – jeg tror de har litt mer erfaringer enn oss (nikker mot medjournalister).

Hege: Men hvordan synes dere det var å jobbe med den teksten da?

Journalist 3: Det var jo veldig greit, for vi kunne jo, det er helt opp til oss selv hva vi skriver om. Så det var liksom ikke sånn at du måtte skrive om det. Så vi fant heller noe vi hadde lyst å skrive om, da. Og så, ja, no vi kunne litt fra før om og. Vi har vel alle spilt det spillet selv, da.

Hege: Så dere kjenner dere igjen?

Journalist 3: Ja.

Hege: Har dere ellers noe dere vil si om arbeidsprosessen – med å lage tekster?

Journalist 4: Em. Som den teksten her (peker på egen artikkel) så hadde vi egentlig ganske dårlig tid. Fordiatte avisa skulle gis ut bare noen dager etter at vi hadde vært på det. Så vi måtte bare sette oss ned å skrive ned den, så på de andre tekstene og sånn da, så har vi jo brukt ganske mye lenger tid. For vi er jo med på flere tekster i avisen her. Em. Men først så setter vi oss bare ned og tenker på hva vi har lyst til å skrive om og sånn da, og så skriver vi det (heh).

Hege: Dere har stor valgfrihet på tekstene deres?

Journalist 4: Ja.

Hege: Har du lyst til å tilføye noe om arbeidet med å skrive tekster? (ser på journalist 5)

Journalist 5: Nei, egentlig ikke, men den her syns vi var skikkelig dårlig selv da, fordi vi var på en måte litt sånn stressa, så vi liksom bare måtte skrive no for å skrive no.

Hege: Hva er det som er dårlig med den, synes du?

Journalist 5: Vet ikke jeg, det var vel fordi vi ikke hadde så mye tid, engang.

Journalist 4: Vi fikk liksom ikke tid til og lagt så mye tid i den.

Hege: Nei, vi skal gå litt nærmere inn på den teksten etter hver. Men, e, hva er spesielt viktig for dere når dere skriver tekster til skoleavisa? Dette er deres første artikkel, (ser på elever) men er det noe spesielt dere tenker er viktig i arbeidet?

Journalist 1: Det er viktig, ja, vi veit jo hvem vi skriver til. At det er videregående elever, så vi veit på en måte hva de vil lese om, da. Og det er jo kanskje ikke på et så formelt nivå som vanlige aviser i samfunnet, da, på en måte. (pause) Så det gir oss litt mer skrivefrihet på en måte.

Hege: Noen som har lyst til å tilføye noe på det?

Journalist 4: Når jeg skriver, så er jeg veldig opptatt av skrivefeil og sånn, for jeg irriterer meg no sykt over når jeg leser skrivefeil i aviser og sånn. Sååå, jeg prøver å være veldig nøye på det, da.

Hege: Akkurat, og det gjelder generelt alle typer tekster?

Journalist 4: Ja.

Hege: Er dere noen andre som har lyst til å si noe om hva som er spesielt viktig når dere skriver? (pause) Dere er enige med...

Journalist 2: At det interesserer oss, det temaet vi skriver om, da. Vi har jo sånn at vi kan velge selv, så vi har det jo ganske greit, så da skriver alle om det de vil. Og så plukker (navn på lærer) ut de han vil ha da. Så, jeg hadde ikke orka å skrive om fotball. Sånne ting interesserer ikke meg, og da har jeg ikke no å skrive om. Så det er veldig greit at vi får velge.

Hege: Nei men, kjempefint. Lyst til å si noe mer? Dere er enige i det de andre har sagt?

Journalister: Ja.

Hege: Hva er det dere ønsker at tekstene skal formidle – til medelevene?

Journalist 3: Det er ikke så mye sånn derre bakenforliggende budskap akkurat i de fleste tekstene våres, men det er jo gjerne tekster som handler om oss da, ved (navn) videregående skole og ting som skjer rundt oss og påvirker dem – og da – ja, det er jo en del for å informere da.

Journalist 5: Det er litt sånn dagsaktuelle ting, da. Ting som vi har vært på og sånn, ikke sant. Ting som har skjedd på skolen, liksom, og da, det er jo veldig aktuelt og sånn, da, og kanskje folk interesserer seg for det, ja.

Hege: Så dere tenker på hva medelevene, målgruppa deres...

Journalist 4: Pluss at det her (peker på artikkel) er veldig god reklame for de bedriftene her. Såå, ja.

Hege: Hvordan er det dere ønsker at leseren skal oppfatte tekstene? (Pause). Har dere noen spesielle tanker om det?

Journalist 4: Det kommer litt an på hva slags tekst det er, da. Men, altså. Jeg ser den artikkelen om Rammstein (konsertanmeldelse i avisa). Og da ser jeg litt til at leserne kanskje skulle ønske at de var der sjøl eller, liksom har vært der sjøl- em at en på en måte kan huske tilbake og, åja, det var sånn det var ja, ikke sant.

Hege: Ja, få deg til å minnes litt om hva som har skjedd?

Hege: (Kontrollerer opptaksutstyret) Alt i orden. Em. Hvilken rolle har dere når dere skriver tekster til skoleavisa? (Pause). Er dere elever? Er dere journalister? Er dere litt sjefer?

Journalist 3: Vi er jo oss selv. Vi skriver jo sånn som vi ville skrevet alle andre tekster, på en måte. Eller litt mindre formelt, da. Og, jeg vil tro at det er det som gjør det til en skoleavis, da, at vi er elever og skriver om ting som vi bryr oss om, da, at det ikke blir sånn helt sånn, vi later som vi bryr oss, å, de greiene der da. Det blir liksom litt sånn uekte.

Hege: (Ser på de andre elevene) Er dere enig?

Journalister: Ja.

Hege: Vi har snakka om tekster, at dere skriver tekster, men hvordan velger dere bilde til tekster?

Journalister 2: Ja, vi har to bilder da, det ene bildet omhandler jo spillet, vi tok et bilde av spillet. Det andre tok vi av eleven, så, så må vi innrømme at vi har redigert det litt. Vi har, han har på seg en hvit trøye, så vi la på «Call of Duty», da, så det ser ut som om han har på seg en «Call of Duty»-trøye. Så, han godkjente det, da. Så det er ikke helt ekte, det bildet vi har tatt. Det er litt for å få fram sånn herre (utydelig tale).

Hege: Og hvorfor valgte dere å ha bilde av han og spillet?

Journalist 2: Det var han vi intervjuet da, i forhold til spillet. Så – alle kjenner vel til at han spiller veldig mye, så det var ganske opplagt å bruke han i den artikkelen.

Hege: Sette et fjes på teksten?

Journalist 2: Ja.

Hege: Enn dere da? (Ser på elev 4 og 5).

Journalist 5: Dette var bilder vi tok på messa da, det som liksom passa med sånn sjekk og sånn. Det som passa litt til det.

Hege: Hvor stor påvirkning har dere på oppsettet i avisa – på layouten?

Journalist 5: Det er vi som, eller vi gjør veldig mye av det egentlig. Den sida her har vi satt opp neste sjøl, da på en måte.

Hege: Du er i redaksjonen? I desken, mener jeg.

Journalist 4: Ja, det er noen i hver klasse som er med på det, og så får vi hjelp av (navn på lærer) og sånn, da. Så det er vi som liksom setter opp mesteparten.

Hege: Så da har du hatt stor – du har satt opp den der ut fra hvordan du ønsket å fremstille saken?

Journalist 4: Ja.

Journalist 2: Vi er ikke i desken da. Så når vi leverte den her da, vi forma ikke noen layout egentlig. Vi sendte alt, og så har andre tatt seg av hvordan det har litt da.

Hege: Men har dere mulighet til å gi desken beskjed om hvordan dere ønsker det?

Journalist 1: Ja det har vi helt sikkert. Hele avisa er jo lagd av elever, holdt jeg på å si. Det med layout og.

Hege: Ja. (Pause) Hva synes dere at dere lærer gjennom å skrive tekster til skoleavisa?

Journalist 4: Man får på en måte utvikla skriveferdighetene sine, da. Jeg ser veldig forskjell på tekstene mine, for eksempel, fra i høst til nå, synes jeg da – hvordan de er satt opp og – ja, formulert.

Hege: Du blir mer bevisst på hvordan du skriver?

Journalist 4: Ja.

Hege: Hvordan tenker du om sjanger og skrivemåter og sånn?

Journalist 4: Jeg veit ikke, det er jo artikler på en måte. Men det er jo – jeg bare skriver, og så – ja.

Journalist 3: Det blir litt annerledes enn stiler du ellers hadde skrivi. På skolen blir det veldig mye at du må skrive om det ene temaet. Det blir veldig tørre ting, da. Her er det mye mer fritt, og det har, ja, du får skrive på en helt annen måte, da, enn du ellers ville gjort.

Journalist 1: Så kan man jo selv velge åssen man vil skrive. Det er jo noen i avisa som skriver helt fritt, med vanlig språk og banning og, så det er ikke alltid det blir like godt mottatt, men. Det er jo veldig fritt.

Hege: Men du setter pris på den friheten, da, skjønner jeg, det å skrive fritt?

Journalist 1: Ja, det er veldig greit.

Hege: Ja, for da lurer jeg på forskjellen da, ja nå var du jo inne på det, men forskjellen på å skrive for skoleavisa og tekster til norskfaget?

Journalist 4: E. I norsk så er det gitte oppskrifter liksom på hvordan man skal skrive en artikkel. Æ, og sånne ting da, så det er ikke så veldig morsomt å skrive det, synes jeg i hvert fall, men her så kan man bruke fantasien og gjøre det litt mer som man sjøl vil, da. Og så kanskje få positive tilbakemeldinger på det, fordi at jeg, det er i alle fall sånn i norsk, at jeg får ikke så mye positive tilbakemeldinger når jeg skriver sånn som jeg har lyst til, når jeg ikke følger oppskrifta, da.

Hege: Men er det ikke oppskrifter i det å skrive journalistisk? Man har jo journalistiske sjangere og sånn? Er ikke det også en oppskrift?

Journalist 4: Jam. I hvert fall de lærerne vi har hatt, er sånn at de skal følge akkurat sånn som de sier at det er.

Hege: I norskfaget?

Journalist 4: Ja.

Hege: Andre som har noe å si?

Journalist 3: I stiler så skriver vi jo til læreren på en måte. Vi skriver jo for læreren. Og vi vet på en måte hvordan de vil at vi skal skrive. Og det er gjerne ikke sånn vi vil skrive. Så da, her er vi mye mer oss selv, da.

Journalist 1: Det er en helt annen målgruppe når du skriver til skoleavis, på en måte.

Hege: Hvordan kunne norskfaget vært for at det skulle blitt bedre?

Journalist 4: Jeg synes de burde gitt kredit for kreativitet, og sånn, da. Liksom, jeg tenker litt mer sjøl og sånn, men – ja.

Hege: Ja, fint. Hva synes dere om denne utgaven av skoleavisa i forhold til tidligere utgaver? (Pause). (Blar). Her er jo andre, jeg har tatt med påskeutgaver, da, av sånt som har vært tidligere. Har dere gått igjennom tidligere skoleavisere?

Journalist 2: Noen.

Hege: Har dere noen mening om det er noen særlig forskjell på dem?

Journalist 5: Det sies at denne er en av de beste skoleavisene som har vært gitt ut og da, er det ikke det?



Journalist 3: Jo, den her har fått veldig mye skryt, den siste avisa. Det er vel en av de bedre som har vært lagd, da.

Hege: Hva synes dere om den da?

Journalist 2: Jeg synes det er mye bra tekster i avisen. Det er en del artig så folk faktisk gidder å lese.

Hege: Hvilke typer tilbakemeldinger får dere fått på avisa?

Journalist 5: Bra påskekrimmen, bra...

Journalist 4: Ja, det er mye bra tekster, da.

Journalist 3: Det er veldig mye forskjellig, forskjellig type tekster. Det er liksom ikke bare info alt sammen, men det er litt av hvert.

Hege: Hvem er det som gir dere tilbakemelding på tekstene?

Journalist 5: Lærere og elever.

Journalist 4: Ja. Når noen ser at du har skrive en tekst, så kan de komme bort til deg i gangen og si... – ja.

Hege: Ja. Så medelevene deres legger merke til det dere skriver når navnet deres står på byline?

Journalister: Ja.

Hege: Ja, så bra. Hvis vi går litt nærmere inn på disse tekstene. Hvis vi tar for oss, da, den på side elleve først. Dere har vært litt innom det tidligere, e, men hva var hensikten deres denne, om dette emnet?

Journalist 2: Det er at spillet tok helt av. Det var, det, jeg tror de fleste, jeg tror faktisk ikke det er noen som ikke veit om det spillet. Og noen tok jo så av at de forsvant fra skolen en periode. Derfor tenkte vi å skrive om det da, for det er jo veldig, det handler om masse elever og spilling. Så vi syntes det var ganske aktuelt.

Journalist 1: Og så, det er jo en del humor i det, da, i og med at så mange kjenner seg igjen i det. Så er det jo mange som sitter og ler av det intervjuet for eksempel, og at vi blant annet kjenner oss litt igjen, og da blir det jo litt morsomt når vi sitter og skriver om det og, da.

Journalist 3: Det var vel det at vi, vi kjente en del personer da, som vi kjente godt, som spilte litt for my. Og da ble det en veldig aktuell sak, da.

Hege: Ja, som hadde den spillforkunnskapen og hadde mye å gi?

Journalist 3: Ja

Hege: Ja, og du fortalte hvordan dere jobba med teksten, em, hvordan vil dere beskrive teksten – oppbyggingen av teksten?

Journalist 3: Det er jo – det starter med litt fakta da, liksom – om selve spillet, for det er jo ikke alle som vet helt hva spillet er for no og hva det går ut på. Så, det er det det starter med, så går det over til hovedinnholdet, da, det med spillavhengigheten. Og litt sånn, vi kommer litt innpå statistikker og for å vise da at det er faktisk sånn det er. Og om alle talla stemmer helt, det kan jo være andre faktorer som har gjort at det er mye fravær og, men vi har valgt å spille ganske mye på det, da, for å få det til å virke ganske ille. E-he. Så kommer det et avsluttende intervju, da, for å, ja, med en som virkelig spiller mye, for å vise hvor ille det kan være, da, for enkeltpersoner.

Hege: Har dere tenkt noe spesielt på sjanger eller dramaturgi når dere har skrevet? Altså om det er nyhetstrekanten eller fisken eller sjampanjeglaset eller?

Journalist 2: Vi fikk veldig dårlig tid vi også, sånn som dem (ser på medelever), så vi splitta oss egentlig litt, sånn at noen tok intervju og noen valgte å skrive, og så blei det satt sammen litt sånn i full fart. Så vi ser jo at det er noen ting vi kunne gjort annerledes her, e, det er jo sånn som man alltid ser i ettertid, da men.

Hege: Hva kunne du gjort annerledes?

Journalist 2: E, det er en del skrivefeil, og så er det, ehe. Og så opprydninga ville jeg kanskje ha endra litt på, for at det er, ja ...

Journalist 1: Vi fikk veldig dårlig tid til å jobbe med å sette sammen de forskjellige delene, da, men som på sjanger og sånn så har vi jo veldig, det er jo en artikkel på en måte, men også litt i friere form i og med at vi skriver til elever. På en måte.

Hege: Så en del av dere har skrevet den første delen og en annen del har skrevet intervjuet?

Journalist 2: Eller vi, først så blei vi enige om hva vi skulle gjøre, da. Vi drøfta det først og så splitta vi oss, så to av oss var og intervjuet han ene. Så dro vi også inn til rektor to av oss, og fikk tak i fraværet. Så skreiv han da (ser på medelev) den siste om spill og sånn.

Hege: Så det er to ulike arbeidsprosesser, på en måte da, som er satt sammen?

Journalist 2: Ja.

Hege: E, jeg ser dere har ikke noe bildetekst. Er det noen grunn til det?

Journalist 3: Egentlig ikke. Det bare kom vel aldri helt.

Journalist 1: Altså. Det skulle vel ha vært der, men de fleste på skolen her veit hvem han som er intervjuet er, når det står navnet der på bildet, «Call of Duty» så – ja, men det skulle kanskje vært der uansett?

Hege: Ja, men når de fleste på skolen veit hvem han der er, hvordan mener dere at bildet og teksten henger sammen? (Pause).

Journalist 3: Hva tenker du på nå da?

Hege: Jeg tenker på det at når alle på skolen veit hvem det er, vil alle da forstå at det dreier seg om spill og at han...?

Journalist 3: Nei, ikke nødvendigvis. Det er ikke alle som kjenner han på den måten vi gjør. Så. Vi hadde skjønt det kanskje, men i og med at det er et intervju, så, hvis man leser det, så ser man jo at det er et intervju, og skjønner da man at det er han det er intervju om, da. Så er det jo, ja, navnet hans står jo mye i teksten her og sånn.

Journalist 2: Så er de jo det at vi har jo redigert på «Call of Duty», da, på trøya hans, så da skjønner jo folk ganske fort at det er det det handler om, at det er spilling.

Hege: Du mener at bilde og tekst, selv om dere ikke har bildetekst, så vil det bildet med brødteksten utfylle hverandre likevel?

Journalist 2: Ja, jeg tror ikke det er noen som har misforstått det bildet.

Hege: Nei. Hva synes dere om oppslaget sånn som det blei?

Journalist 2: Ja, jeg kunne egentlig tenkt meg og hatt et bilde av spillet som – sett spillet. For her ser vi jo ikke hvordan spillet er... Men egentlig synes jeg oppstillinga er ganske grei.

Hege: Er dere andre enig?

Journalist 3 og 1: Ja.

Hege: Har dere noen tanker om noe annet som kunne vært gjort annerledes annet enn det du nevnte i sta (ser på elev 2)?

Journalist 3: Det er vel bare det, da, at vi burde brukt mer tid på'n, rett og slett, for det er vel kanskje noe vi heller burde ta med enn enkelte ting, da. Men vi fikk litt knapp tid – det var en liten uke. Alle måtte komme med noe. Og da ble det litt dårlig tid når vi i tillegg måtte finne ganske mye informasjon først, da, så vi kunne lage filen. Så-e. Ja, vi burde brukt mer tid på den, bare. Gjort den mer ordentlig.

Hege: Hvilke tilbakemeldinger har dere fått på den saken?

Journalist 2: Folk blei jo egentlig ganske forundra over de tallene, da. Atte det var såpass mye fravær. Jeg tror det var, liksom, ja litt sjokk for noen – at der faktisk er så ille som det her. Men som vi sa i sta, så er det jo en del faktorer som kan ha påvirket fraværet annet enn det og, da, men. Vi valgte jo måneder som, ja, det var vel januar og februar, som er siste måneden. Og vi droppa desember måned for da er det jo en del saker på skolen som gjør at det blir mye fravær. Så vi prøvde å gjøre det så fair som mulig, men, ja. Det er sikkert mye annet som spiller inn og.

Journalist 1: Men vi har vel stort sett fått gode tilbakemeldinger fra både elever og lærere egentlig.

Journalist 3: Ja, og så var det. Fra starten så var det litt sånn – angående siden vi hadde fått tak i skolefraværet da. Som ikke alle var helt fornøyde med det med en gang da. Det er kanskje ikke noe vi skal ha tilgang på i utgangspunktet. Men det gikk jo fint da, siden det blei såpass anonymt som det var. Vi nevner jo ingen navn på klasse eller navn på elev i klassen eller noe sånt. Så da gikk det såpass bra, da.

Hege: Ja, det er jo et godt stykke arbeid, absolutt. Dere har gjort et grundig arbeid her. E. Så har dere hatt påvirkning på hvordan det er satt opp, på – i denne teksten?

Journalist 3: Nei, vi har vel egentlig ikke det.

Hege: Så det var like stor overraskelse for dere som for andre hvordan det ble satt opp?

Elever: Ja.

Hege: Ja. Ja, men flott. Da går vi kjapt til den på side 21. Emm – Dette er jo en typisk nyhetssak. Den har jo fått et stort oppslag på førstesiden og er jo om noe som akkurat har skjedd. Hvordan mener dere nyheten kommer fram i teksten?

Journalist 5: Egentlig kommer den fram ganske – i overskrifta, bare. Jeg mente at vi burde hatt bare «Suksess» da, for jeg tenkte atte – oi...

Hege: At det blir et blikkfang når dere har «Suksess» som overskrift?

Journalist 4: Men man må på en måte lese teksten for å forstå hva som er suksess, da. Spesielt fordi, ja, det, jeg synes at teksten er litt mer sånn historieprega fra begynnelsen på dagen til slutten på dagen. Og det er jo på slutten alt kommer fram.

Hege: Ja, kunne det vært gjort annerledes?

Journalist 5: Man skal jo egentlig ha det viktigste i teksten forrest, da. Men det er jo ikke alle som gidder å lese hele greia, så vi burde hatt, ja, jeg veit ikke jeg, satt opp det lenger opp?

Hege: Og hva er det viktigste i teksten, synes dere?

Journalist 4: Det er vel at vi var der og faktisk vant noe. Det var jo veldig mange bedrifter med, så det er jo ganske stort at vi – to av bedriftene vant. Men det kommer jo på en måte litt fram i bildene også.

Hege: Det gjør det, absolutt, for bildene viser jo de sjekkene. Men hva i teksten kunne dere satt først?

Journalist 4: Ja, kanskje det at vi vant. Fordi at da hadde stått bedre i sammenheng med overskriften, og sånn.

Hege: Er det noen grunn til at det kom langt ute i teksten?

Journalist 4: Det er jo bare det at vi har satt den opp som – vi har bare skrivi fra begynnelsen av dagen og så bare utover, liksom.

Hege: Og hvorfor skrev dere på den måten?

Journalist 5: Det var litt enkelt, egentlig.

Journalist 4: Ja, det var greit, fordiatte da fikk vi oppsummert, på en måte, dagen. Det var litt lettere å gjøre det på den måten.

Hege: Ja, for dere hadde dårlig tid på den?

Journalist 4: Ja. Det var vel, jeg veit ikke hvor lenge før det var, men det va`kke så mye tid.

Hege: Og hvordan synes dere at dere jobba med teksten? (Pause) Brukte dere mye tid på den?

Journalist 5: Et kvarter? (ser på elev 4)

Journalist 4: Æm. Vi satt i en studieøkt eller et friminutt eller no sånt no, så satt vi og skreiv og så bare snakke vi om hva som hadde skjedd og hva som måtte være med. Æm, og bare gikk igjennom hva som faktisk hadde skjedd den dagen, da. Og så fant vi ut atte, ja, at hva vi måtte ha med og så skreiv vi det ned.

Hege: Har dere tenkt på noen bestemt sjanger når dere har skrevet den?

Journalist 5: Det er jo en liten historie, da.

Journalist 4: Ja, det er jo på en måte en historie, men det er jo en artikkel, men litt historieprega, på en måte.

Hege: Ja, og hva synes dere om bildene?

Journalist 4: De viser jo det som vi prøver å si om artikkelen, da. At vi har vinni og sånn. Og så på slutten av den dagen der så hadde vi veldig dårlig tid da vi skulle pakke sammen og sånn. Så det var bare, ja, vi må ta bilde, og så var det bare full fart med et bilde og så var det – men, ja, så det kunne kanskje vært satt opp bedre på bildet på en måte når vi tok det.

Hege: Hvordan synes dere teksten og bildene spiller sammen?

Journalist 4: Ææ. Det er jo veldig relevant til teksten, da. Eller det er jo, det er jo det det dreier seg om det det er bilder av, så det spiller jo sammen, kan du si.

Hege: Er det noe som kunne vært gjort annerledes – med oppslaget?

Journalist 5: Tenker du med teksten og sånn eller hvordan det ser ut?

Hege: Ja, hele – altså både tekst og bilde og –

Journalist 4: Ja, det er jo mer tid i hvert fall, men det er jo ikke noe vi fikk gjort noe med, da, at vi hadde så dårlig tid, men, ja – jeg veit ikke jeg.

Hege: Ja, ja, nei. Det er en fin sak. Hvilke tilbakemeldinger har dere fått på artikkelen?

Journalist 4: Vi har fått at den er bra. De i klassen, eller vi går jo i den klassen der da, og de har vel syntet det har vært bra at vi har fått med det med bedrift og sånn inni der da.

Hege: Og dere har også hatt stor påvirkning på layouten?

Journalist 5: Ja. Jeg har i alle fall det.

Hege: (Til elev 5) Du har satt det opp?

Journalist 5: Ja.

Hege: Nå er det til alle sammen igjen: Hva er en god avistekst?

Journalist 2: En som fanger interesse blant leserne. Det er jo noe som skaper interesse for en avis, da. At folk interesserer seg og vil lese tekstene.

Journalist 5: Overskrift er viktig.

Journalist 1: Men først og fremst målgruppe, kanskje.

Hege: Og hva er viktig for et godt avisbilde?

Journalist 4: At bildet – ja, man må jo se hva det er – bilde av. Og så må det kanskje passe til det som står i artikkelen. Men sånn, kvalitetsmessig så må det jo også være – det kan jo ikke være for mørkt og ikke for lyst, og så. Ja.

Hege: Har dere noe å tilføye? Eller er dere enig?

Journalist 1: Ja.

Hege: Og hvordan mener dere forholdet mellom verbalteksten og bildet bør være?

Journalist 3: Hvordan tenker du?

Hege: Samspillet.

Journalist 3: Ja, det må jo være en god sammenheng mellom det, da. At det tilfører det som står i teksten. At det på en måte ikke bare er et bilde som er dytta inn for at det kan ha noe med saken å gjøre. Så gjerne noe som er litt direkte på hvis det er noen personer som har gjort noe, så er det de personene mens de gjør det eller noe som er veldig der og da, da.

Hege: Tenker dere på det når dere skriver, at nå må jeg finne et bilde som passer til teksten?

Journalist 4: Ja. Vi gjør det.

Hege: Og hva er et godt oppslag – avisoppslag, altså hele siden under ett?

Journalist 4: Det må kanskje være sånn at komposisjonen ser ryddig og fin du, da. At man – eh, ja.

Hege: Noen som har noe å tilføye?

Journalist 1: Overskrifta har jo mye å si, da.

Hege: Ja. Hvorfor betyr overskrifta mye?

Journalist 1: Det er det som er blikkfanget, på en måte – som skaper interesse der og da, egentlig, når du blir oppsida.

Journalist 3: Overskrifta er jo det første, ja og ingressen da, som gjør at du får lyst til å lese, da.

Hege: Og hva mener dere overskrift og ingress bør – hva slags informasjon bør det gi?

Journalist 4: Det bør jo si noe om hva som kommer i teksten, da.

Journalist 1: Kanskje ikke si for mye heller.

Journalist 4: Nei.

Hege: Gjøre dere litt nysgjerrige på å lese?

Journalist 1: Ja.

Hege: Hva er viktig for at avisteksten blir lest? Vi har jo vært inne på det med overskrift og dette her, men er det noe mer?

Journalist 4: Bildene kan kanskje hjelpe til med det.

Journalist 2: Tema. At det ikke bare er noe sånn kjedelig og interessant.

Hege: Er dere fornøyd med skoleavisa – sånn som den blei?

Journalister: Ja.

Hege: Hvorfor har dere valgt faget medie- og informasjonskunnskap som fag?

Journalist 3: Det er jo litt annerledes da, enn resten av fagene. Det er ikke like – de andre fagene er veldig mye sånn, det er mye pugging, det er veldig mye stoff på stoff. Men her er det litt mer fritt. Du lager filmer. Du lager skoleavisa. Du har litt sånn andre, så du bryter opp skolehverdagen din litt. På en måte er det sånne timer du gleder deg litt til da, i forhold til de andre.

Journalist 1: Det er litt mer praktisk.

Journalist 4: Jeg, jeg interesserer meg veldig mye for sånne ting, da. Så, jeg synes det er veldig spennende å ha det som fag.

Hege: Er det noen som tenker å gå videre på, innenfor medier seinere?

Journalist 4 og 5: Ja, jeg tenker på det, da.

Hege: Dere tenker på det, ja, så spennende. Men da har jeg vært innom mine spørsmål, jeg. Er det noen som har noe spesielt å si?

Journalister: Nei.

Hege: Men da sier jeg bare tusen hjertelig takk!

Journalister: Bare hyggelig

## Appendiks 17: Kvittering på melding om behandling av personopplysninger

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Rita E. Hvistendahl  
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 23.10.2009

Vår ref: 22751 / 2 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.10.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22751

Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig  
Student

*Skoleavisa som elevtekst*

Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder  
Rita E. Hvistendahl  
Hege Sælid

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.11.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Venlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Hege Sælid,

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uia.no](mailto:nsd@uia.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmas@sv.uit.no](mailto:nsdmas@sv.uit.no)